CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA CRÍTICA DEL SUJETO SOCIAL EN EL PROCESO PEDAGÓGICO

Ermel Viacheslav Tapia Sosa
José Benito Reyes Pazmiño
Nayade Caridad Reyes Palau
Leonardo Gabriel Reyes Vélez

2026

Si no reconocemos el poder de la subjetividad, ¿cómo podríamos explicar que a lo largo de la historia muchos hombres han sido capaces de ofrendar su vida, de sortear toda clase de obstáculos y sacrificios, en pos de un ideal? Creo que no hay prueba más fehaciente del poder de la conciencia que el caso de estos hombres, poco comunes pero reales, hombres “imprescindibles” Bertold Brech.

Sello Editorial

Publicado en:
https://inblueeditorial.com
Teléfonos: 062015939 / 0989885044/ 0967646017
Mail: inblueedit@gmail.com
Esmeraldas - Ecuador

InblueEditorial Digital S.A.S.

Título del libro:
Configuración de la conciencia crítica del sujeto social en el proceso pedagógico

Libro Digital:
Primera Edición

Editor:
PhD. Elaine Frómeta Quintana

Revisiones pares evaluadores:
PhD. Isabel Alonso Berenguer
PhD. Alexander Gorina Sánchez

Diseño y Maquetación:
M.Sc. Yéssica Alexandra Tapia Ortiz

Ilustraciones y fotografías:
Archivo del autor y sitios web debidamente referidos

ISBN: 978-9907-0-0682-7

DOI: 10.56168/inbl.ed.167941

© 2022 inblueeditorial
© Licencia de Creative Commons
© Reconocimiento 4.0 Internacional

Autores:

- © PhD. Ermel Viacheslav Tapia Sosa
  ORCID:0000-0002-8955-2076
- © M.Sc. José Benito Reyes Pazmiño
  ORCID: 0009-0008-1869-4801
- © PhD. Nayade Caridad Reyes Palau
  ORCID:0000-0001-8754-1536
- © M.Sc. Leonardo Gabriel Reyes Vélez
  ORCID: 0000-0003-4730-8849

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito del autor. Los conceptos que se expresan en la obra son exclusivos del autor(es).

Esta obra cumple con el requisito de evaluación por dos pares de expertos, bajo el sello editorial inBlueEditorial (ISBN y Doi)

Indexada a archivos:

Sistema ISBN Ecuatoriano Administrado por la Cámara Ecuatoriana del Libro

Título: Configuración de la conciencia crítica del sujeto social en el proceso pedagógico

Línea de investigación: Pedagogía crítica decolonial

Sitio Web: inBlueEditorial.com

Edición digital: primera

Fecha de publicación: 2026/01/31

Idioma: español

Soporte: Descarga digital y online

Público: Universidad/Educación superior

Precio: no disponible

Como citar al libro: Tapia, E. V., Reyes, J. B., Reyes, N. C. & Reyes, L. G. (2026). Configuración de la conciencia crítica del sujeto social en el proceso pedagógico. InBlueEditorial. https://Doi.10.56168/inblue.ed.167941

Compañía: inBlueEditorial Digital S.A.S.
Editor responsable: PhD. Elaine Frómeta Quintana

Obra sometida al arbitraje por pares dobles ciego:
Todas las publicaciones de inBlueEditorial.com siguen un código de ética basado en el Comité de ética de Publicaciones (COPE)

Nota Editorial

Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aporta a esta obra sea original, que no haya sido plagiado ni infrinja los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado, en otro lugar. Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados son de exclusiva responsabilidad de los autores. Las posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de InBlueEditorial.com, ni de los editores o coordinadores de la obra. Esta editorial no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de compromiso relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan, los autores serán los únicos responsables.

PRÓLOGO

El libro *Configuración de la conciencia crítica del sujeto social en el proceso pedagógico* se presenta como una obra necesaria en un tiempo histórico marcado por la profundización de las desigualdades sociales, la mercantilización de la educación, la crisis ecológica y la colonización de las subjetividades por discursos hegemónicos que promueven la pasividad, el individualismo y la despolitización. Frente a este escenario, el texto asume con claridad que educar es un acto profundamente político y ético, en el que se juega la posibilidad de formar sujetos con conciencia crítica capaces no solo de interpretar el mundo, sino de transformarlo.

El eje de sistematización que atraviesa esta obra se inscribe en la tradición de la pedagogía crítica latinoamericana y dialoga de manera fecunda con los aportes de la educación popular, la teoría crítica y los enfoques emancipadores del conocimiento. Desde esta perspectiva, la conciencia crítica no es concebida como una disposición innata ni como un resultado automático del acceso a una carrera profesional, sino como una construcción histórica, social y pedagógica que se configura en la praxis, en la reflexión situada y en la acción colectiva orientada a la transformación de las condiciones del propio sujeto y de la comunidad.

Uno de los mayores aportes del libro radica en su esfuerzo de sistematizar y articular categorías fundamentales —reflexión, acción,

transformación, autoconciencia, emancipación, memoria histórica, praxis colectiva y conciencia ecológica— en un entramado teórico coherente de dos dimensiones: el *eje didáctico constructivista* y la *configuración de la conciencia crítica del sujeto social desde el proceso pedagógico*. Cada una de ellas integra configuraciones que permiten comprender el proceso de formación del sujeto social en toda su complejidad y constituyen condicionantes claves para que devenga un sujeto social, crítico y político. Lejos de proponer una visión fragmentada del conocimiento, la obra apuesta por una mirada integral que reconoce la interdependencia entre lo individual y lo colectivo, entre la historia y el presente, entre la realidad social y la naturaleza.

El desarrollo de las configuraciones y dimensiones que estructuran el texto, ofrecen al lector un recorrido riguroso y crítico por los momentos clave en la configuración de la conciencia del sujeto crítico. En la primera dimensión, se analiza cómo la reflexión crítica deviene acción transformadora cuando el proceso pedagógico se orienta a problematizar la realidad y a interpelar al sujeto en su condición histórica. En la segunda dimensión, se amplía el horizonte analítico al incorporar la autoconciencia, memoria crítica, praxis colectiva y descolonización integral como pilares para la formación de un sujeto social comprometido con la liberación de la subjetividad en el contexto de la justicia social y ambiental.

Este libro no se limita a un ejercicio teórico, sino que constituye una invitación permanente a repensar la práctica pedagógica como espacio

de resistencia y creación. En sus páginas se afirma que el aula, la comunidad y los diversos escenarios educativos pueden convertirse en territorios de construcción colectiva del conocimiento, donde el diálogo, la problematización y la acción consciente configuran subjetividades críticas capaces de disputar sentidos y transformar realidades.

Por todo ello, *Configuración de la conciencia crítica del sujeto social en el proceso pedagógico* se proyecta como una obra de referencia para docentes, investigadores, estudiantes y actores sociales comprometidos con una educación emancipadora. Su lectura convoca a asumir el desafío de trascender la formación técnica e instrumental para apostar por la construcción de un sujeto social crítico político, consciente de su historia, de su responsabilidad colectiva y de su papel en la construcción de sociedades más justas, democráticas y solidarias.

M.Sc. Yéssica Alexandra Tapia Ortiz

ÍNDICE

Tabla de contenido

PRÓLOGO 1

ÍNDICE 4

PRESENTACIÓN 4

CAPÍTULO 1 8

EL EJE DIDÁCTICO CONSTRUCTIVISTA: REFLEXIÓN, ACCIÓN Y TRANSFORMACIÓN COMO GÉNESIS DE LA CONCIENCIA CRÍTICA 8

La categoría reflexión *12*

La categoría acción *16*

La configuración reflexión – acción *20*

La categoría transformación *25*

Categoría Conciencia crítica *35*

Configuración Transformación – Conciencia crítica *41*

CAPÍTULO 2 76

DIMENSIÓN DE LA CONCIENCIA CRÍTICA DEL SUJETO SOCIAL DESDE EL PROCESO PEDAGÓGICO 76

Autoconciencia y emancipación individual *77*

Conciencia histórica y memoria crítica *99*

Conciencia colectiva y praxis transformadora *113*

Conciencia ecológica y descolonización integral *121*

El escenario de la acción constructivista del conocimiento y configuración en el sujeto social de su conciencia crítica para trascender en sujeto social crítico político *133*

REFERENCIAS: 153

PRESENTACIÓN

El libro "*Configuración de la conciencia crítica del sujeto social en el proceso pedagógico*" se inscribe en el campo de la pedagogía crítica y de las ciencias sociales comprometidas con la transformación de la realidad. Parte del reconocimiento de que el proceso educativo no es neutro ni meramente transmisivo, sino un espacio de disputa simbólica, política y ética en el que se configuran formas de pensar, sentir y actuar en el mundo. En este sentido, la obra asume que la educación constituye un escenario privilegiado para la formación de la conciencia crítica del sujeto social, entendida como la capacidad de interpretar la realidad histórica, identificar las relaciones de dominación y actuar colectivamente para transformarlas.

La propuesta teórica que orienta el libro concibe al sujeto no como individuo aislado, sino como ser histórico y social, situado en contextos concretos de desigualdad, opresión y resistencia. Desde esta perspectiva, la conciencia crítica se construye dialécticamente en la interacción entre reflexión y acción, en el vínculo entre experiencia vivida y conocimiento sistematizado, y en la praxis pedagógica que problematiza la realidad para desnaturalizar las formas de poder que la sostienen. Así, el proceso pedagógico que se asume es decolonial como práctica política que descubre en el contenido curricular las formas en que se reproduce el orden establecido y contribuye desde la pedagogía intercultural a su cuestionamiento y transformación.

El primer capítulo desarrolla la primera dimensión de análisis bajo el título de *Eje didáctico constructivista – génesis de conciencia crítica*, centrada en las categorías de reflexión, acción, transformación y

conciencia crítica. Epistemológicamente examina cómo la reflexión crítica, cuando se articula con la acción consciente, se convierte en fuerza transformadora de la realidad social. La conciencia crítica no emerge como ejercicio intelectual abstracto, sino como resultado de una praxis educativa que interpela al sujeto, lo vincula con los problemas de su contexto y lo impulsa a asumir un posicionamiento ético y político frente a las injusticias estructurales.

El segundo capítulo titulado "*Formación de la conciencia crítica en el proceso pedagógico*" es la segunda dimensión, su carácter integrador y expansivo, se estructura en unidad y contradicción dialéctica a partir de categorías y configuraciones: autoconciencia - emancipación individual; conciencia histórica - memoria crítica; conciencia colectiva - praxis transformadora; y conciencia ecológica - descolonización integral. Las categorías permiten interpretar y comprender las configuraciones de la conciencia crítica como un proceso sistémico complejo, que articula dimensiones personales y colectivas, históricas y actuales, sociales y ambientales. De este modo, se superan el mito y las visiones fragmentadas del conocimiento y de la acción educativa.

El libro culmina con el apartado titulado "*El escenario de la acción constructivista del conocimiento y configuración de la conciencia crítica en el sujeto social para trascender como sujeto crítico político*". En este cierre, se sintetiza el recorrido teórico y pedagógico propuesto, argumentando que la acción constructivista del conocimiento —mediada por el diálogo, la problematización, la participación activa y la sistematización de la experiencia— posibilita la formación de un sujeto social que trasciende la pasividad y se asume como actor histórico. Este proceso es el que lo conduce a devenir un sujeto crítico político,

comprometido con la transformación democrática, justa y emancipadora de la sociedad.

CAPÍTULO 1

EL EJE DIDÁCTICO CONSTRUCTIVISTA: REFLEXIÓN, ACCIÓN Y TRANSFORMACIÓN COMO GÉNESIS DE LA CONCIENCIA CRÍTICA

El eje didáctico constructivista como génesis de la conciencia crítica es una dimensión que desde el entramado complejo de relaciones media un proceso de transformación de la racionalidad del sujeto que aprende, constituye un marco pedagógico que integra tres categorías fundamentales: *reflexión*, *acción* y *transformación* las que inciden para que el sujeto logre comprensión del objeto de estudio en dependencia del contexto.

Estas categorías interactúan dialécticamente para formar sujetos críticos en su desarrollo personal y social, mediante la estructuración de configuraciones. En la primera configuración, reflexión – acción, se construyen conocimientos al relacionar contenidos y competencias en aprendizajes situados dentro de contextos sociales, económicos y políticos. El perfeccionamiento de esta dinámica representa un salto cualitativo superior, que se expresa como una fase avanzada y deviene en la segunda configuración: transformación – conciencia social crítica.

En la dinámica epistemológica conceptual surgen nuevos conceptos como el de sujeto de aprendizaje y aprendizaje situado. En el primer caso es la persona concebida como un actor activo, histórico y social que construye conocimiento a partir de su interacción crítica sobre el contenido no solo individual sino con otros y con su realidad, integrando categorías cognitivas, afectivas, éticas y culturales en un proceso dinámico de reflexión y acción transformadora; no es un receptor pasivo, sino un sujeto que interpreta, cuestiona y resignifica los contenidos y saberes desde su experiencia y su posición en las relaciones sociales.

En el segundo caso se refiere a un enfoque pedagógico que entiende el conocimiento que se construye como inseparable del contexto social, cultural e histórico en el que se produce y se aplica, de modo que aprender implica participar en prácticas reales y significativas de la comunidad, resolver problemas contextualizados y vincular los saberes curriculares de materias con la vida cotidiana, favoreciendo así una comprensión crítica y pertinente de la realidad.

Analizar el aprendizaje del individuo en su totalidad como persona requiere considerar no solo sus raíces contextuales sociales, sino también su inserción cotidiana en las interacciones sociales. Esta consideración integral conlleva una reconfiguración dinámica en dos planos: el de las posibilidades autorregulativas y el de la articulación de los mecanismos psicológicos que operan en la realidad —la

subjetividad y la praxis—, entendidos en sus dimensiones temporal y social, es decir, en su historicidad y contextualización cultural.

Por consiguiente, interpretar la experiencia conciencial que dota el aprendizaje no es posible si está desvinculada de la estructura sistémica, funcional y holística del entramado de relaciones que se crean en las dos configuraciones reflexión - acción y transformación - conciencia social crítica, las que son fuerzas impulsoras del desarrollo humano integral que se nutren de las bases filosóficas, biopsicosociales y sociopolíticas, de carácter humanista, constructivista, social y liberadora. Para Villarini (2000) cumple el propósito de promover el desarrollo del potencial humano desde el aprendizaje en interacción social a otras cualidades que se tornan configuraciones de orden superior en el entramado dialéctico de la segunda dimensión.

Apropiarse de ese mecanismo que configura la conciencia es el objetivo de las fuerzas imperiales hegemónicas, en su afán de dominio de la racionalidad del sujeto que aprende mediante guerras psicológicas y cognitivas que recolonizan la subjetividad y, con ella, la conciencia de los sujetos sociales, para ello se despliegan estrategias de corte fascista las que se difunden a través de las redes sociales y *bots* que despersonalizan, etiquetan negativamente logros históricos y conducen a revoluciones de colores cuyo fin es recolonizar naciones y pueblos, despojándolos de sus riquezas

naturales en escenarios de violencia, terror y miedo con lo que se perpetua la dependencia.

Este escenario plantea un imperativo pedagógico en el aula: *fortalecer competencias que permitan reconfigurar dinámicamente los planos autorregulativos del pensamiento, articulándolos con los mecanismos psicológicos de la realidad —la subjetividad y la praxis— en sus dimensiones temporal y social; es decir, en su historicidad y contextualización cultural*. Para ello, se requiere una didáctica crítica que haga posible el devenir de una conciencia de patria, justicia y ciudadanía libre, responsable ante la dignidad del país.

Un ejemplo concreto en el área de Estudios Sociales sería el análisis crítico del endeudamiento con el Fondo Monetario Internacional. Esta temática permite comprender cómo dicho condicionamiento limita el gasto social, al tiempo que abre un espacio para reflexionar sobre la viabilidad de acceder a financiamientos más justos a través de otros organismos internacionales, especialmente en un escenario mundial cada vez más multipolar.

La utopía de una sociedad humanista, justa, soberana y plenamente desarrollada, exige una educación concebida como motor estratégico de los cambios necesarios para construir una patria que sea potencia cultural, científica, tecnológica con ciudadanos capaces de crear saberes cuya transferencia aplicada a la realidad

transforma su vida, la de la familia y comunidad. En esta perspectiva, el modelo didáctico crítico de abordaje de los contenidos para la formación profesional con ciencia y conciencia debe trascender la lógica lineal de la simple transmisión de información y orientarse hacia enfoques que promuevan un aprendizaje reflexivo, activo y genuinamente transformador.

La categoría reflexión

Esta categoría permite cuestionar y valorar la realidad que se expresa en un contenido. Por ejemplo, en ciencias sociales, al analizar un discurso político, se puede reflexionar sobre cómo los medios de comunicación influyen en la percepción pública, identificando sesgos o estrategias de manipulación y no de una verdadera información. En matemática, al resolver un problema sobre estadísticas de pobreza, la reflexión crítica permite cuestionar si los datos representan adecuadamente la realidad o si existen variables ocultas que distorsionan los resultados.

El desarrollo de la reflexión implica un proceso gradual que va de la comprensión inicial del contenido hacia su problematización y reconstrucción crítica. Primero, el sujeto social identifica los elementos explícitos de la información; luego, contrasta esos elementos con sus conocimientos previos y con evidencias alternativas.

Lo mencionado antes, abre el espacio para detectar inconsistencias, supuestos implícitos o perspectivas omitidas. La reflexión madura cuando el sujeto social reelabora su comprensión inicial, formula nuevas preguntas y genera interpretaciones más profundas que le permiten transformar su manera de pensar y actuar frente a la realidad analizada, constituye como vemos un proceso que tributa a la configuración de la conciencia.

En una clase de Lengua y Literatura, al analizar los mecanismos discursivos en redes sociales, se observa cómo ciertos *bots* e *influencers* operan como reproductores de narrativas hegemónicas que refuerzan el *statu quo*. Por ejemplo, durante un debate sobre la representación mediática de los movimientos sociales, el aula analiza un hilo de comentarios donde los *bots* replican mensajes casi idénticos que desacreditan protestas legítimas, mientras un *influencer* de gran alcance publica un video "opinando" sobre el tema, pero utilizando un lenguaje emocionalmente cargado y metáforas simplificadoras que reducen la complejidad del conflicto.

En conjunto, ambos actores digitales actúan como amplificadores de discursos prefabricados que favorecen a grupos con poder político o económico, generando percepciones sesgadas que se viralizan con rapidez.

Son muchas las prácticas discursivas que se convierten en un recurso contemporáneo de control simbólico: influyen sobre lo que

se considera “normal”, “razonable” o “verdadero”, limitando la posibilidad de que circulen interpretaciones alternativas. En la clase, el profesorado guía a los estudiantes en el análisis crítico de estas estrategias —como la repetición mecánica, la apelación emocional y la construcción de enemigos— para fortalecer una lectura ética y consciente del discurso público.

La consolidación de la conciencia a partir de la reflexión desarrollada en clase se funda en un proceso metacognitivo que transforma la experiencia de aprender en un aprendizaje consciente y autorregulado. Cuando los estudiantes reflexionan sobre los conceptos trabajados —no solo memorizan información, sino que la analizan, cuestionan y reconstruyen— ello permite reconfigurar nociones que a nivel de la subjetividad se afirmaron como ciertas, el sentido de la racionalidad a partir de dudar siempre posibilita desarrollar una conciencia crítica de su propio conocimiento.

Así, mediante la aplicación repetida de estrategias metacognitivas, comienzan a reconocer sus fortalezas, limitaciones y los procesos mentales implicados, lo que conlleva regular su aprendizaje, autoevaluarse y adaptar sus estrategias (Velásquez-Jaramillo, 2024; Tocco, *et al.*, 2023).

Además, la evidencia señala que las intervenciones reflexivas —como: escritura reflexiva, portafolios o actividades guiadas de autorreflexión— tienen un efecto positivo en el rendimiento

académico y en la profundidad del aprendizaje, evidenciando que la reflexión refuerza la consolidación del conocimiento y eleva la conciencia sobre qué y cómo se aprende (Suraworachet *et al*., 2022; Tocco *et al.*, 2023; Blanco *et al.*, 2024). Consecuentemente, la conciencia construida no es estática, sino un producto dinámico de reflexión, metacognición y regulación continua, que al contrastarse con la práctica convierte los conceptos abstractos en saberes verdaderamente interiorizados y significativos.

En el campo de los estudios sociales, analizar el hecho de que un obrero vote por un gobierno oligárquico que posteriormente desmantela conquistas sociales constituye una oportunidad pedagógica para comprender los mecanismos de dominación simbólica y hegemonía cultural.

Desde la sociología crítica, autores como Gramsci (1975) han señalado que las clases dominantes no sostienen su poder únicamente por la coerción, sino por la construcción de consensos que naturalizan intereses particulares como si fueran universales. En este sentido, la decisión electoral del obrero puede interpretarse como resultado de procesos de alienación, desinformación o internalización de discursos meritocráticos y neoliberales que ocultan la contradicción entre su posición de clase y el proyecto político que apoya.

Llevar esta reflexión al aula permite problematizar la importancia de estudiar de manera crítica los programas de gobierno y sus implicaciones materiales para los distintos sectores sociales. Desde la perspectiva de la conciencia de clase, la educación cumple un rol central en la desnaturalización de las desigualdades y en la identificación de intereses colectivos compartidos. Al analizar críticamente propuestas políticas, el estudiantado puede reconocer cómo ciertas políticas públicas benefician estructuralmente a las élites económicas en detrimento de los derechos laborales y sociales, favoreciendo así un proceso de toma de conciencia que contribuya a la identificación con su clase social y al ejercicio de una ciudadanía informada, crítica y transformadora.

La categoría acción

Impulsa la participación activa en el aprendizaje y en procesos de producción, creación e innovación que el contexto requiere. Por ejemplo, en ciencias naturales los estudiantes podrían investigar y contribuir a la construcción de un modelo a pequeña escala de un sistema de energía renovable (eólica, solar o hidroeléctrica) usando materiales reciclados o también pudiera ser que, analicen datos reales de consumo energético en su comunidad, propongan soluciones innovadoras y presenten sus prototipos en una feria de ciencias, foros o mesas redondas, destacando cómo estas tecnologías reducen el impacto ambiental.

La acción adquiere su verdadero dinamismo pedagógico cuando, por ejemplo, en una clase de filosofía, los estudiantes organizan un debate que simula un "juicio ético" sobre un caso real —como el uso de algoritmos sesgados en redes sociales—. Esta actividad se complementa con la investigación de posturas filosóficas (utilitarismo, deontología), la construcción de argumentos sólidos y la realización de un *role-play* donde se asumen los roles de distintos *stakeholders* (empresas, usuarios, gobiernos). El proceso culmina con la redacción colectiva de un "manifiesto digital" que establece principios éticos para la innovación tecnológica.

En un contexto educativo centrado en la acción que conlleva resolver la tarea de aprendizaje, los estudiantes dejan de ser sujetos pasivos de transmisión de contenidos, sino que son actores sociales que, mediante prácticas reflexivas y participativas, construyen su conocimiento y van configurando su propia conciencia crítica (Tapia, 2023).

Cuando un grupo organiza un debate en la clase en “juicio ético” sobre un problema real —por ejemplo, el uso de algoritmos sesgados en redes sociales—, investiga posturas filosóficas (utilitarismo, deontología), prepara argumentos, adopta distintos roles como usuarios, empresas o gobiernos, y finalmente, cuando redacta un “manifiesto digital” con principios éticos para la

innovación tecnológica, se activa un proceso complejo de aprendizaje social.

Este proceso educativo que se describe anteriormente, asume principios de aprendizaje experiencial: *el pedagogo ya no se limita a transmitir contenidos, sino que crea espacios para la reflexión conjunta, la deliberación moral y la construcción colectiva de sentido*. Estudios actuales muestran que metodologías basadas en experiencias —como debates, *role-play* o simulaciones— ayudan a desarrollar competencias transversales: *pensamiento crítico, empatía, sensibilidad ética, capacidad de deliberar y asumir perspectivas distintas*.

Así, la acción pedagógica (el debate, la investigación, la dramatización de roles, la producción colectiva) se convierte en un "laboratorio social" donde los estudiantes comprenden la dimensión ética, social y política de la tecnología (Mogoyon *et al.*, 2025). Este enfoque transversal —que combina dimensión cognitiva, ética y social— aporta significativamente al aprendizaje sociometacognitivo, tecnológico y ético, un modelo educativo orientado a cultivar sujetos críticos, capaces de tomar decisiones responsables en contextos tecnológicos, a su vez les permite reconocer su impacto social.

A través del proceso del modelo mencionado anteriormente, los estudiantes no solo adquieren conocimientos filosóficos o técnicos,

sino que desarrollan una conciencia social —una sensibilidad ética y una postura de responsabilidad colectiva—: *comprenden que la tecnología no es neutra, ni el contenido de los libros en cada uno de sus párrafos, sino que puede afectar derechos, equidad, justicia social;* por ende, *sienten que tienen un papel activo para orientar su uso hacia el bien común*. Como señala un estudio sobre ética en la educación de las ciencias Mora *et al.* (2015) es fundamental integrar razonamiento ético en entornos tecnológicos para formar ciudadanos reflexivos y comprometidos con el cambio social.

Las prácticas consolidan en el sujeto aprendiz una identidad de actor social: ya no solo "aprende para sí", sino "aprende para otros", para su comunidad y para la sociedad en general, su significado e importancia los induce a transferir ese conocimiento, evocando un cierto nivel de conciencia de la necesidad de transformar la realidad social en la práctica.

La transformación no solo es cognitiva, sino ética, social y política. En ese sentido, la educación se convierte en un espacio de emancipación, de formación de ciudadanía crítica, reflexiva y responsable.

El paradigma de formación ciudadana hace eco de lo que propone la Educación Popular: *un aprendizaje que permite comprender el mundo para transformarlo, promoviendo la participación, el diálogo y la acción colectiva en favor de la justicia social*. Por ejemplo, desde

este paradigma se pueden integrar las categorías reflexión, acción y transformación en una clase de estudios sociales, el docente propondría el análisis del problema de acceso al agua potable en la comunidad. En primer lugar, invitaría a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre su propia experiencia: ¿quiénes tienen acceso continuo al agua?, ¿quiénes no?, ¿qué sentimientos y preguntas surgen ante esta realidad? Luego, de manera activa, los estudiantes investigarían en grupos las causas del problema mediante entrevistas a vecinos, realizarían una revisión de datos municipales y el análisis de políticas públicas relacionadas con la gestión del agua.

En este caso, el aprendizaje se vuelve transformador cuando, a partir de lo investigado, los estudiantes elaboran propuestas de acción —como campañas de concienciación, cartas a las autoridades locales o proyectos comunitarios de cuidado del agua— que buscan incidir en su entorno. De este modo, el conocimiento deja de ser solo informativo y se convierte en una praxis consciente orientada a la comprensión crítica y a la transformación de la realidad social.

La configuración reflexión – acción

La relación reflexión – acción constituye una configuración epistemológica y pedagógica de síntesis superior que dinamiza,

articula teoría y praxis en la formación universitaria: *no se trata sólo de acumular información, sino de activar procesos en los que la reflexión informada guía acciones intencionales que reconfiguran saberes y prácticas profesionales*. En contextos universitarios, esta dinámica permite pasar de la comprensión conceptual a la transformación de la práctica profesional y social, al promover una formación integral que vincula pensamiento crítico y responsabilidad social (Machost & Stains, 2023).

La reflexión, entendida como un proceso guiado y sistemático, opera como motor de la toma de conciencia sobre supuestos, valores y efectos de la acción educativa; cuando se organiza pedagógicamente —por ejemplo, mediante escritura reflexiva, diarios de campo o debates estructurados— facilita la metacognición y la capacidad de evaluar consecuencias éticas y sociales de las decisiones profesionales. Estudios recientes muestran que la escritura reflexiva y las rutinas de reflexión fortalecen la autorregulación, la toma de decisiones y la capacidad crítica de los estudiantes universitarios (Machost & Stains, 2023).

La acción, por su parte, es la categoría que somete a prueba las hipótesis construidas en la reflexión: proyectos de aula, experiencias de aprendizaje servicio, estudios de caso y prácticas comunitarias son escenarios donde las ideas se transforman en intervenciones concretas. Esta retroalimentación entre acción y su evaluación

formativa – reflexiva crea bucles de mejora continua que enriquecen el conocimiento profesional y comunitario, permitiendo validar o reelaborar las hipótesis teóricas desde la práctica (Sudirman, 2024)

En la formación universitaria orientada a la conciencia crítica, la reflexión – acción adquiere un componente político y ético: no es neutral. La conciencia crítica implica reconocer estructuras de poder, desigualdades y discursos hegemónicos y, a partir de esa lectura, diseñar acciones pedagógicas que problematizan y transforman dichas estructuras. Investigaciones sobre currículos para la conciencia crítica muestran cómo docentes y estudiantes pueden diseñar repertorios de enseñanza que centran la reflexión sobre raza, poder y cultura, y que articulan acciones educativas dirigidas a la justicia social (Coleman, 2024).

Metodológicamente, integrar reflexión y acción exige diseñar secuencias didácticas donde se alternen instancias de investigación teórica, diálogo crítico y prototipado de prácticas. El uso de estrategias como aprendizaje basado en problemas, portafolios reflexivos, y prácticas de investigación – acción permite a los estudiantes experimentar, documentar resultados, analizar efectos y reelaborar su práctica profesional con fundamento teórico y ético. Estas estrategias favorecen además la transferencia del aprendizaje a contextos complejos fuera del aula (Machost & Stains, 2023).

El rol del docente en esta dimensión reflexión – acción es de mediador crítico, por tanto, le corresponde: *facilitar marcos conceptuales, ofrecer herramientas metodológicas, generar espacios seguros para la discusión y orientar la evaluación formativa*. Autores recientes como Sánchez-Navarro, Ayala-Elenes & Saldaña-Belmar (2024) subrayan la importancia de formar profesores reflexivos que modelen la práctica reflexiva y que, simultáneamente, habiliten a los estudiantes para construir conocimiento crítico a través de la interacción dialógica. La enseñanza que integra reflexión y acción transforma al docente en un agente que promueve la autonomía intelectual y la responsabilidad social.

La evaluación en un modelo reflexión – acción debe ser formativa, procesual y centrada en evidencias de pensamiento crítico y transformación de la práctica: *rúbricas que valoren la argumentación, la capacidad de vincular teoría y práctica, y los efectos éticos de la intervención permiten reconocer avances en la conciencia crítica y en la competencia para la acción responsable*. Los instrumentos evaluativos (portafolios, informes de proyectos, autoevaluaciones reflexivas) son necesarios para que la evaluación formativa contribuya a la mejora y no sólo a la medición (Sánchez-Navarro, Ayala-Elenes & Saldaña-Belmar, 2024).

A nivel institucional, promover la configuración reflexión – acción requiere políticas que incentiven la innovación pedagógica, la vinculación comunitaria y la investigación – acción participativa. Las universidades que adoptan esta orientación favorecen ambientes interdisciplinarios donde la generación de conocimiento incorpora voces diversas, problematiza supuestos y pone en diálogo saberes disciplinares con demandas sociales reales, fortaleciendo así la calidad de la función pública de la educación superior (Coleman, 2024).

Las tecnologías digitales ofrecen herramientas potentes para articular reflexión y acción —por ejemplo, plataformas de reflexión colaborativa, portafolios electrónicos y entornos de simulación— pero su uso requiere intencionalidad pedagógica para no reproducir prácticas superficiales. La tecnología, bien empleada, puede amplificar el diálogo, documentar prácticas y facilitar ciclos de retroalimentación que nutren tanto la construcción del conocimiento como la formación de la conciencia crítica (Machost & Stains, 2023).

En la configuración reflexión – acción, su dinámica se orienta a la formación de la conciencia crítica, constituye una ruta epistemológica y ética para la construcción del conocimiento en la formación universitaria. Implica diseñar experiencias donde la reflexión informada y la acción responsable se retroalimenten

sistemáticamente, dotando a las futuras generaciones de profesionales de herramientas para intervenir críticamente en sus contextos y transformar realidades sociales. Los estudios recientes sobre prácticas reflexivas y currículos para la formación de la conciencia crítica ofrecen marcos conceptuales y evidencia empírica que sustentan este enfoque pedagógico (Machost & Stains, 2023).

La categoría transformación

La transformación es una categoría que se define como proceso mediante el cual los estudiantes reconstruyen, reinterpretan y resignifican los saberes, generando nuevos modos de comprender y actuar en su realidad. En su función didáctica, esta categoría tiene el propósito de convertir el aprendizaje en una experiencia activa, crítica y creativa, donde el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que se reelabora mediante análisis, reflexión y praxis contextualizada. Farías *et al.* (2024) considera que en un aula donde se implementa el aprendizaje colaborativo, los alumnos pueden contrastar ideas previas con nuevos conocimientos para construir colectivamente un proyecto social —y así resignifican sus saberes previos.

Otro ejemplo, es cuando un docente integra herramientas digitales o inteligencia artificial para adaptar la enseñanza a diferentes ritmos

y estilos de aprendizaje, transformando la experiencia educativa en una más flexible y personalizada. Como afirma un estudio reciente de Espín *et al.* (2025): «la transformación pedagógica no solo mejora la eficacia del proceso educativo, sino que también promueve la inclusión y la efectividad en el aprendizaje en el siglo XXI».

La transformación producto de la acción consolida nuevas prácticas individuales y colectivas. Por ejemplo, en matemática los estudiantes usan el software Wolfram Alpha, Python o Geogebra para resolver problemas complejos puesto que, implica cambiar la manera en que los estudiantes y profesionales practican y aplican conceptos matemáticos de forma autónoma. También en física, la colaboración global en proyectos como el Gran Colisionador de Hadrones (LHC) permite nuevas dinámicas de investigación, donde equipos multinacionales comparten datos y modelos teóricos en tiempo real.

Entonces, se evidencia que el constructivismo aquí planteado no se limita al ámbito académico, sino que está orientado a formar ciudadanos con conciencia crítica y compromiso patriótico, capaces de liderar un desarrollo nacional sostenible como alternativa al mundo globalizado capitalista basado en reglas. Lo contrario es la inconciencia producto de la falta de razón que

conduce a la pérdida de valores y a hipotecar el futuro de un estado de bienestar en el que se renuncia al buen vivir.

Un estado de inconciencia se manifiesta cuando el sujeto social renuncia progresivamente a su capacidad crítica y adopta como propias narrativas impuestas desde el poder. Por ejemplo, amplios sectores populares pueden reproducir discursos que criminalizan la migración o estigmatizan a pueblos indígenas, aun cuando esas narrativas contradicen su propia historia de exclusión. En estos casos, la prensa hegemónica actúa como un dispositivo de colonización de la racionalidad, al presentar el racismo como "sentido común" o como una respuesta legítima a problemas sociales complejos. Así, la subjetividad se diluye, ya que el sujeto deja de pensarse como parte de un colectivo con derechos y pasa a identificarse con lógicas de odio que lo deshumanizan y fragmentan el tejido social.

Esta decadencia de lo humano se evidencia también en los procesos electorales, cuando ciudadanos votan por proyectos políticos que promueven ideas xenófobas o de corte neofascista, aun cuando dichos gobiernos impulsan políticas que profundizan la desigualdad y restringen derechos. Un ejemplo concreto ocurre cuando trabajadores precarizados apoyan liderazgos que prometen "orden" y "seguridad", pero que en la práctica legitiman la violencia institucional y la exclusión racial.

En este escenario, la inducción mediática opera como una pedagogía de dominación, sustituyendo el análisis crítico por el miedo y la desinformación, y conducen al sujeto social a decisiones políticas que niegan la dignidad humana y refuerzan estructuras de opresión, en definitiva, es víctima de la guerra psicológica que emana del poder del gobierno sumiso a los imperios.

Las categorías reflexión, acción y trasformación configuran la conciencia crítica, las que a su vez son senderos que ayudan a penetrar en el conjunto de relaciones que se despliegan en cada configuración al mismo tiempo tributan a la formación y desarrollo de la conciencia crítica. La mediación docente apunta a descolonizar la lógica del control técnico del hombre masa y el profesional despersonalizado, fragmentado por la cultura curricular estructurada en la linealidad del sílabo y plan de clase.

El análisis crítico integral de los componentes enunciados, conlleva asumir un planteamiento educativo integral para superar las limitaciones de prácticas descontextualizadas. La experiencia de los profesores los debe conducir a ser intelectuales críticos, desde la acción mueven procesos autónomos e independientes lo que incide en el mejoramiento de la calidad de los materiales didácticos y tecnológicos, desencadena lograr en cada estudiante desempeños óptimos en sus competencias profesionales.

La articulación entre reflexión, acción y transformación constituye un eje epistemológico fundamental para comprender la formación de la conciencia crítica en los procesos educativos contemporáneos. Desde la perspectiva freireana, reflexionar implica problematizar la realidad y comprender las contradicciones que estructuran el mundo social (Freire, 2022). Esta actividad cognitiva no se reduce a un ejercicio intelectual, sino que representa un movimiento gnoseológico que vincula al sujeto con su contexto histórico, permite que el pensamiento transite de la aceptación pasiva hacia la comprensión crítica. En este sentido, la categoría reflexión adquiere una función hermenéutica que posibilita interpretar el sentido de las prácticas y discursos que configuran la experiencia formativa.

La acción, por su parte, se concibe epistemológicamente como praxis transformadora. No se trata de ejecutar tareas mecánicas, sino de intervenir en la realidad desde decisiones fundamentadas, éticas y conscientes. Como señalan Carr y Kemmis (2023), la acción educativa debe entenderse como un proceso dialéctico en el que el docente y los estudiantes actúan sobre el entorno con el propósito de modificarlo críticamente. Este carácter dialéctico rompe con la lógica tecnocrática que ha dominado la educación tradicional, donde el saber se concibe como un conjunto de procedimientos instrumentales desprovistos de historicidad y

significado. La acción auténtica, por tanto, emerge cuando el sujeto resignifica su papel en la producción del conocimiento.

La transformación es la síntesis epistemológica de la relación entre reflexión y acción. En ella se consolida la posibilidad de generar cambios estructurales tanto en los sujetos como en los contextos educativos. Diversos autores contemporáneos sostienen que la transformación no es un resultado automático, sino un proceso político y pedagógico que exige revisar críticamente las estructuras de poder que atraviesan la educación (Walsh, 2023; Mignolo & Ribeiro, 2024). Desde esta perspectiva, la transformación implica una ruptura con las prácticas colonizadoras del currículo, con los modelos de enseñanza reproductivos y con la subordinación del saber docente a estándares externos que despersonalizan la práctica profesional.

La transformación constituye una etapa superior de la conciencia crítica en la que el sujeto deja de pensarse como individuo aislado y se reconoce como actor social capaz de intervenir éticamente en la realidad para modificarla. Este nivel de conciencia no se limita a la comprensión racional de la injusticia, sino que se expresa en una praxis solidaria orientada a la denuncia y a la acción colectiva. Por ejemplo, cuando un trabajador identifica que su compañero es obligado a pagar coimas o sometido a extorsión para acceder a un empleo, no naturaliza la situación ni la reduce a un problema

individual, sino que la interpreta como una práctica estructural de corrupción y abuso de poder. Desde esa comprensión, se organiza con otros, visibiliza el hecho, acompaña al afectado y exige mecanismos transparentes de contratación, demostrando que la transformación ocurre cuando la conciencia se traduce en compromiso, organización y acción concreta para dignificar las relaciones sociales y laborales.

En este marco se encuentra la importancia de la mediación docente como estrategia para descolonizar la lógica del control técnico que ha configurado a lo largo del tiempo al "hombre masa" y al profesional fragmentado. La epistemología crítica sostiene que la docencia es un acto político que interpela estructuras de dominación y reproducción simbólica del conocimiento (Giroux, 2022).

Mediar pedagógicamente significa generar espacios de diálogo, significación y cuestionamiento, que desmonten la linealidad del currículo prescrito y promuevan modos alternativos de comprender el aprendizaje. Es precisamente en esa mediación donde se reconfigura la subjetividad del estudiante y se fortalece su capacidad de participación crítica, su ética y las potencialidades blandas de lo humano.

El fundamento central para esta reconfiguración es el análisis crítico integral, entendido como una condición epistemológica para

superar prácticas educativas descontextualizadas. Según Kincheloe y Steinberg (2024) el análisis crítico permite identificar relaciones de poder, supuestos ideológicos y formas de conocimiento ocultas en los materiales y prácticas pedagógicas. De esta manera, la educación deja de ser un acto de transmisión para convertirse en un proceso interpretativo donde los sujetos construyen significados a partir de su experiencia sociocultural. Esta mirada integral exige un enfoque sistémico que articule las dimensiones: cognitiva, ética, sociopolítica y tecnológica que están presentes en el aprendizaje.

La experiencia de los profesores se convierte entonces en un componente epistémico decisivo para la comprensión y el afianciamiento de la conciencia crítica. Lejos de concebirse como ejecutores de contenidos, los docentes se proyectan como intelectuales críticos capaces de comprender, cuestionar y reconstruir el conocimiento (Apple, 2023). Esta concepción recupera la agencia profesional del educador, quien desde su propia praxis puede generar innovaciones pedagógicas, desarrollar investigación en el aula y reinterpretar los materiales didácticos para responder a las necesidades del contexto. La experiencia docente, en tanto saber situado, se constituye en fuente legítima de producción de conocimiento pedagógico.

Desde esta perspectiva, la autonomía e independencia en los procesos educativos no solo son metas deseables, sino

fundamentos epistemológicos para la consolidación de una pedagogía crítica. Schnitzler y Lozano (2024) argumentan que la autonomía intelectual se desarrolla cuando el docente y los estudiantes participan activamente en la construcción de saberes, es lo que permite romper con la dependencia cognitiva hacia modelos estandarizados. La independencia metodológica promueve la creación de ambientes de aprendizaje donde se valoran la creatividad, la reflexión ética y el diálogo argumentativo, elementos esenciales para el fortalecimiento de competencias profesionales integrales.

La incidencia de estas transformaciones en la calidad de los materiales didácticos y tecnológicos permite comprender que la educación crítica no es una abstracción teórica, sino una práctica concreta que produce efectos tangibles en los desempeños de los estudiantes. Al diseñar materiales contextualizados, situados y orientados a la reflexión, el docente potencia el desarrollo de competencias profesionales que no solo responden a demandas técnicas, sino también a exigencias éticas y sociales.

En este horizonte, la experiencia docente aporta el saber situado que da sentido a la práctica; la acción convierte ese saber en praxis transformadora; y la transformación opera como síntesis que redefine la manera en que se comprende y actúa en el mundo. Así, la interacción dialéctica entre experiencia, acción y transformación

añade valor cualitativo a la formación de la conciencia crítica, pues permite que el estudiante no solo aprenda contenidos, sino que adquiera la capacidad de interpretar su realidad, cuestionarla y actuar responsablemente para modificarla.

El proceso de la acción transformación o aplicación del saber en la materia de matemáticas aporta al crecimiento de la conciencia crítica y se manifiesta cuando el sujeto no solo interpreta los resultados numéricos, sino que los problematiza, cuestionando las decisiones políticas y económicas que subyacen a los datos. El estudiante contrasta fuentes, reconoce supuestos ideológicos en los modelos utilizados y reflexiona sobre las consecuencias sociales de determinadas políticas públicas. Así, el saber matemático se resignifica como un medio para el análisis ético y social, fortaleciendo la capacidad del sujeto para tomar postura informada y argumentada frente a problemas colectivos.

La potencialidad transformadora sobre la base del contenido interpretado y comprendido se consolida cuando el estudiante utiliza sus conclusiones para incidir en su entorno, por ejemplo, elaborando informes divulgativos, participando en debates académicos o comunitarios, o proponiendo alternativas basadas en evidencia. En este nivel, el aprendizaje trasciende la comprensión cognitiva y se proyecta hacia la acción consciente, evidenciando que la formación de la conciencia crítica no solo amplía el

entendimiento de la realidad, sino que habilita al sujeto para intervenirla de manera responsable y comprometida.

Categoría Conciencia crítica

Desde la perspectiva de Coleman (2024), la conciencia crítica se define como una disposición cognitiva y ética para identificar, analizar y cuestionar las estructuras de poder, las asimetrías sociales y las narrativas hegemónicas que producen desigualdad y exclusión en el contexto del supremacismo imperial. Esta disposición integra tres dimensiones interconectadas: la cognitiva (análisis), la afectiva (empatía y responsabilidad) y la práctica (acción transformadora). La definición se sustenta en revisiones contemporáneas que vinculan la conciencia crítica con la pedagogía política y la formación para la justicia social, tanto en el ámbito de la educación universitaria como en la formación de estudiantes de bachillerato.

La conciencia crítica, desde el punto de vista epistemológico, exige un enfoque relacional y situado del conocimiento; no se trata únicamente de acumular información, sino de entender cómo se producen, legitiman y circulan los saberes en contextos histórico-políticos concretos. Las propuestas decoloniales e interculturales insisten en desplazar el centro de la producción del saber (eurocentrismo) y para ello, se parte por reconocer las

epistemologías subalternas como fuentes legítimas de conocimiento y praxis educativa. Este giro epistemológico transforma al aula en un espacio de diálogo de saberes y problematización crítica (Garcia-Arias, *et al.* 2023).

El proceso de desarrollo de la conciencia crítica en una carrera de la universidad según Coleman (2024) suele comprender tres momentos articulados:

(1) alfabetización crítica (identificación y nombramiento de problemas),
(2) comprensión contextual y análisis estructural (vinculación de problemas con estructuras sociales, históricas y económicas), y
(3) agencia y praxis transformadora (acción colectiva y reflexiva para cambiar realidades).

Una práctica pedagógica sustentada en aquellos momentos o fases potencia mejor el aprendizaje si se desarrolla la mediación que incluya problemas socio-políticos reales, evaluación crítica y espacios de deliberación democrática.

En el ámbito pedagógico las metodologías activas —como el diálogo problematizador, proyectos colaborativos orientados a la comunidad, investigación – acción y el uso de casos contextualizados— promueven tanto la comprensión crítica como la disposición a actuar. Los docentes al integrar en el currículo, la

evaluación formativa y las prácticas didácticas con intencionalidad política, facilitan la emergencia de la conciencia crítica en los estudiantes; asimismo, la formación docente que incluye alfabetización política y decolonial resulta clave en ese proceso. De ahí que es necesario incorporar la conciencia crítica como acción estratégica intercultural en la formación inicial y continua de profesores.

La interculturalidad crítica de acuerdo con Garcia-Arias *et al.* (2023) aporta a este proceso una dimensión normativa y práctica: no basta reconocer la diversidad cultural; es necesario situarla en relaciones de poder, memoria y derechos, promoviendo el diálogo de saberes y políticas educativas que reparen asimetrías.

En contextos pluriculturales, la pedagogía intercultural crítica trabaja por la co-construcción del conocimiento entre saberes locales, ancestrales y saberes formales, fortaleciendo la identidad, dignidad y autonomía epistemológica. Con este enfoque valorado en investigaciones latinoamericanas se explicita la dinámica enriquecedora que se suscita para la formación de sujetos comprometidos con su comunidad.

La autonomía epistemológica, como sustento de la formación de la conciencia crítica, se entiende como la capacidad del sujeto para interrogar, analizar y producir conocimiento desde una posición reflexiva y ética. Al reconocer los condicionamientos históricos,

sociales y culturales que influyen en los saberes establecidos la autonomía epistemológica permite al aprendiz no aceptar el conocimiento de forma acrítica, sino cuestionar sus fundamentos, intencionalidades e implicaciones, con lo que se favorece la toma de conciencia sobre las relaciones de poder y dominación que atraviesan los discursos científicos y educativos.

En el proceso pedagógico, desarrollar autonomía epistemológica implica formar sujetos capaces de dialogar con diversos marcos teóricos, contrastar evidencias y construir interpretaciones propias orientadas a la acción transformadora, ese proceso fortalece el desarrollo de una conciencia crítica que permita discernir de entre el basural de desinformación, la que se apega a la verdad.

Para Tawil Stempa (2023) la perspectiva decolonial complementa la interculturalidad crítica al poner en primer plano los procesos históricos de colonización epistémica y las prácticas de resistencia epistemológica. En el aula, una pedagogía decolonial implica cuestionar currículos hegemónicos, priorizar contenidos que visibilicen historias y saberes silenciados, y promover prácticas evaluativas formativas que reconozcan la diversidad epistémica. Se hace necesario plantear marcos pedagógicos que hacen de la descolonización del currículo una práctica cotidiana, vinculada a la justicia ambiental, cultural y social.

Según Choccata-Cruz *et al.* (2024) consolidar la conciencia crítica requiere una política universitaria coherente: *curriculum inclusivo, evaluación formativa crítica, vinculación con comunidades y espacios institucionales que sostengan la deliberación y la acción en la construcción del conocimiento*. Estudios actuales muestran que los efectos sostenibles en la actitud y comportamiento cívico de los estudiantes surgen cuando las prácticas críticas no son episódicas sino integradas y acompañadas institucionalmente. Asimismo, la articulación: contenido – tarea – evaluación es un factor que fortalece la relevancia social de los aprendizajes.

En términos prácticos Coleman (2024) propone cuatro estrategias didácticas concretas y justificadas que encuadran en ese propósito:

(1) proyectos problematizadores con comunidad que vinculen diagnóstico, intervención y evaluación colectiva;
(2) talleres de lectura crítica de textos y medios que develen sesgos e intereses;
(3) portafolios reflexivos que integren conocimiento local y académico; y,
(4) espacios de deliberación estudiantil para diseñar acciones cívicas.

Estas estrategias fomentan análisis, agencia y responsabilidad social que han mostrado eficacia en estudios empíricos contemporáneos.

La formación del sujeto social responsable y patriótico, entendida como compromiso crítico con el bien común y la soberanía cultural, se nutre de las prácticas anteriores cuando se enfatiza la memoria histórica, el vínculo comunitario y el conocimiento situado. Una ciudadanía patriótica en clave crítica no es nacionalismo acrítico; es cuidado del patrimonio, defensa de la autonomía y acción informada para la justicia social. Autores recientes como Garcia-Arias *et al.* (2023) señalan que la conciencia crítica cultivada en clave decolonial e intercultural contribuye a la formación de una ciudadanía activa y reflexiva.

La construcción y consolidación de la conciencia crítica en el aula expresa Londoño (2024) exige un andamiaje teórico (epistemologías críticas y decoloniales), prácticas pedagógicas coherentes e institucionalización de procesos formativos que conecten carreras, comunidad y líneas de investigación. Esta articulación posibilita que la educación deje de ser mera transmisión para convertirse en producción colectiva de saberes con conciencia y en motor de transformaciones sociales profundas, formando sujetos capaces de pensar críticamente y actuar con responsabilidad ciudadana.

Configuración Transformación – Conciencia crítica

La dinámica interna entre pensamiento, reflexión, acción y transformación opera en el modelo constructivista para el desarrollo de la conciencia crítica entre las configuraciones y dimensiones como el sustrato experiencial que posibilita la emergencia de una conciencia social responsable. La pedagogía contemporánea reconoce que estos procesos no ocurren en aislamiento: son fases encadenadas de un mismo movimiento cognitivo-práctico que, cuando se integra dentro de escenarios educativos críticos, posibilita formar sujetos capaces de intervenir críticamente en su mundo (Martínez, 2025).

En términos conceptuales, la reflexión habilita la problematización de lo dado —una toma de distancia crítica sobre contenidos y prácticas—; la acción articula esa reflexión en prácticas situadas y deliberadas; y la transformación confirma el carácter colectivo y duradero del cambio cuando las acciones reconfiguran relaciones sociales y significados. Este ciclo reflexión – acción – transformación es un proceso de producción y creación de significados y sentidos: *la experiencia pedagógica impulsa los resultados efectivos de aprendizaje y al mismo tiempo es motor de nuevas reflexiones y acciones en estadios superiores del desarrollo del pensamiento y su conciencia* (Domínguez, 2024).

Entender estos procesos como acumulado experiencial pedagógico implica reconocer que el aula y las prácticas comunitarias constituyen laboratorios de aprendizaje social. La investigación educativa reciente de Partidas (2025) muestra que la integración entre investigación, reflexión y praxis en el espacio formativo incrementa la capacidad de los estudiantes para identificar problemas sociales y formular intervenciones contextuales, convirtiendo el conocimiento en herramienta de transformación.

La génesis de la conciencia del sujeto social responsable, según Partidas (2025) requiere de una orientación ética y una racionalidad que exceda la fragmentación disciplinar, es decir, una racionalidad holística que articule la defensa de la vida como principio ético, la memoria histórica de las luchas populares, la justicia, libertad, paz y responsabilidad por el vivir bien. El enfoque del "vivir bien" y las cosmovisiones comunitarias aportan marcos epistemológicos que resignifican el aprendizaje como cuidado de la vida y de la comunidad.

La defensa de la vida, entendida como principio pedagógico, exige que las prácticas educativas promuevan el respeto por la biodiversidad, la salud colectiva y la producción cultural de saberes populares resultado del consenso de la diversidad de la clase. Cuando el currículo incorpora estos objetivos, la acción educativa trasciende la mera transmisión y se orienta a formar agentes que

priorizan la sostenibilidad de la vida frente a lógicas extractivas (Martínez, 2025).

La memoria histórica y la recuperación de las conquistas ganadas por la lucha de los pueblos son componentes indispensables en la consolidación de una conciencia crítica: alimentan la identidad colectiva y nutren la legitimidad ética de la acción política y pedagógica. Prácticas como el estudio de testimonios, el análisis crítico de fuentes y la participación en proyectos comunitarios transformadores permiten que la memoria se vuelva fundamento de la praxis emancipadora (Domínguez, 2024).

Para los investigadores Melo *et al.* (2024) la práctica de aula en su articulación de reflexión y acción puede tomar formas diversas: *debates estructurados, proyectos de investigación-acción, laboratorios comunitarios y role-play que integren actores sociales reales*. Estas metodologías fomentan capacidades cognitivas, afectivas y prácticas —pensamiento crítico, empatía, responsabilidad y capacidad organizativa— necesarias para sostener procesos transformadores. Estudios sobre innovación pedagógica subrayan la eficacia de integrar investigación y acción dentro del currículo.

Los docentes y las instituciones educativas juegan un papel estratégico como mediadores y facilitadores: *no basta con "enseñar contenidos"; es necesario diseñar experiencias que articulen*

saberes disciplinares con problemáticas reales y procesos colectivos de decisión. La pedagogía crítica y los currículos contextualizados menciona Bunci (2024) permiten que los estudiantes experimenten la tensión entre teoría y práctica, favoreciendo la emergencia de sujetos sociales con juicio y compromiso.

Medir la transformación —es decir, evaluar si la reflexión y la acción han producido cambios sociales reales— requiere indicadores cualitativos y cuantitativos que consideren impacto comunitario, apropiación de saberes y sostenibilidad de iniciativas. Propuestas recientes abogan por marcos multidimensionales que integren lo económico, lo socio – cultural y lo ambiental, y que valoren la incidencia de los egresados en sus contextos. Estos sistemas de evaluación hacen visible la contribución educativa a procesos de justicia social y bienestar colectivo (Melo *et al.*, 2024).

En el medio escrito de comunicación El País (2025, 2 diciembre) se menciona que, a nivel de políticas públicas y contexto regional, las inversiones en educación temprana y en profesionales que acompañen la complejidad social son determinantes para consolidar trayectorias formativas capaces de producir sujetos con conciencia crítica y comprometidos con la toma de decisiones informadas. Recientes informes sobre la región latinoamericana muestran que la inversión en infancia y en redes de apoyo educativo

fortalece la capacidad de las comunidades para reproducir prácticas de defensa de la vida y la justicia social.

La dinámica reflexiva – activa – transformadora configura un ciclo acumulativo donde la experiencia pedagógica funciona como memoria operativa: *cada intervención pedagógica añade recursos cognitivos, afectivos y prácticos que alimentan la capacidad ciudadana para actuar en defensa de la vida y de las conquistas sociales. La formación de una racionalidad holística exige, por tanto, intervenciones educativas coherentes, contextualizadas y orientadas hacia la emancipación* (Martínez, 2025).

Desde un enfoque epistemológico y pedagógico, la articulación entre contenido – reflexión, racionalidad – acción y contexto – transformación constituye una forma de conocimiento situado y liberador: *no se trata simplemente de acumular datos, sino de generar un proceso de comprensión crítica del mundo que habilita la intervención consciente, literal racional*.

En efecto, la pedagogía crítica sostiene que la reflexión —sobre contenidos, prácticas, estructuras sociales— permite problematizar realidades; la acción orientada desde una racionalidad ética convierte esa reflexión en praxis emancipadora; y el contexto —la realidad social concreta, con sus conflictos, memorias, identidades— dota de sentido y dirección transformadora a esa praxis.

Esta tríada epistemológica – pedagógica posibilita que el sujeto aprenda no sólo para reproducir conocimientos, sino para transformarse a sí mismo y a su entorno, a su vez desarrolla lo que algunos autores identifican como "conciencia crítica". Estudios recientes muestran que cuando los procesos educativos integran reflexión epistemológica y praxis contextualizada —más allá de la mera instrucción técnica— se potencia la construcción de significados compartidos, la agencia ética y la responsabilidad social en los actores educativos (Colección de Filosofía de la Educación, 2024; Montenegro *et al.*, 2025). Así, el conocimiento deja de ser neutral o descontextualizado y se convierte en herramienta de transformación social, orientada hacia la justicia, la vida digna y el bien común.

El entramado relacional entre las configuraciones del modelo —reflexión, acción, transformación y conciencia crítica—, bajo un enfoque constructivista, permite deconstruir mitos y consolidar la razón como base de una conciencia crítica liberadora y empoderada. Esa conciencia representa una condición epistemológica y ética fundamental para ejercer una ciudadanía responsable y sostenible en el tiempo. A partir de ella, es posible construir una patria digna y soberana, cuyo desarrollo descansará en la ciencia y en la generación de conocimiento mediante dinámicas de investigación avanzada.

El ser humano, en su condición de sujeto que aprende, ha sido objeto de estudio a lo largo de la historia desde diversas disciplinas, como la pedagogía, la filosofía, la psicología entre otras del gran campo las ciencias sociales. Este individuo desde una perspectiva contemporánea se concibe como una entidad autónoma, dotada de conciencia y capacidad. Por consiguiente, su autonomía implica la capacidad de tomar decisiones y actuar conforme a sus propios valores, aunque siempre dentro de un contexto social que influye y configura su desarrollo (Bandura, 2018). Así, el ser como sujeto no existe en el vacío, sino en constante interacción social con su entorno.

En la sociedad posmoderna no es trascendente tener dinero acumulado, ni tener bienes materiales. Lo importante será para el sujeto que aprende formarse en el trabajo basado en la creación humana para generar el valor fundamental del conocimiento que se construye a través de la mediación pedagógica y su sistematización de lo experiencial resultado de la reflexión, acción y transformación en la práctica, éstos son los atributos que se convertirán en los más deseados para la sociedad y ante ello la educación cobra conciencia extraordinaria de su importancia; he aquí la diferencia con la inteligencia artificial puesto que esta no podrá desarrollar pensamiento con conciencia crítica.

Desde el enfoque psicológico, la noción del "yo" ha evolucionado hacia una comprensión más dinámica e integradora. Según Kaufman (2020), el *self* no es una entidad fija, sino un conjunto de narrativas en construcción, influidas por experiencias pasadas y aspiraciones futuras. Esto se alinea con la teoría de la identidad narrativa, que sostiene que las personas se comprenden a sí mismas a través de historias que dan coherencia a su existencia (McAdams, 2019). De esta manera, el individuo no solo es, sino que también se construye a través del relato de su propia vida. Según ChatGPT (OpenAI, 2025) el *self* es un concepto amplio que se refiere al conjunto de procesos mediante los cuales una persona se experimenta, se conoce y se interpreta a sí misma.

La filosofía desde un enfoque existencialista, enfatiza la libertad y la responsabilidad del sujeto en la definición de su esencia. Sartre (1946) afirmaba que el hombre está condenado a ser libre, lo que implica que cada decisión configura su ser. En la actualidad, esta idea se ha reinterpretado bajo el lente de las neurociencias, que sugieren que, aunque existe un componente biológico que influye en la conducta, la plasticidad cerebral permite la autotransformación (Doidge, 2021). Así, el individuo oscila entre determinismos y posibilidades de reinvención.

En el ámbito social, el sujeto se ve moldeado por estructuras culturales y relaciones de poder. Foucault (1975) argumenta que las

instituciones disciplinarias, como la escuela o el sistema de salud, contribuyen a la formación de subjetividades normalizadas. Estudios recientes en sociología destacan cómo la digitalización ha introducido nuevas formas de identidad, donde las redes sociales actúan como espacios de performatividad del yo (Turkle, 1997). Este fenómeno cuestiona hasta qué punto el individuo es dueño de su propia imagen en la era virtual.

La tensión entre individualismo y colectividad también define al ser como sujeto. Mientras que las sociedades occidentales promueven la autonomía personal, otras culturas valoran la interdependencia. Investigaciones en este campo muestran que el bienestar psicológico depende de un equilibrio entre ambas dimensiones, sugiriendo que la autorrealización no excluye la pertenencia a un grupo. Por lo tanto, la subjetividad se nutre tanto de la diferenciación como de la conexión con los demás.

Desde la psicología positiva, el enfoque en las fortalezas individuales ha redefinido la comprensión del sujeto como un ente en crecimiento. Seligman (2018) propone que la felicidad auténtica deriva del ejercicio de virtudes como la resiliencia y la gratitud. Esto implica que el individuo no es un mero producto de circunstancias externas, sino un agente activo en su propio desarrollo emocional. Estudios empíricos respaldan esta visión, señalando que prácticas

como el mindfulness favorecen una mayor conciencia de sí (Kabat-Zinn, 2003).

No obstante, la fragmentación del yo en la posmodernidad plantea desafíos. Bauman (2017) describía la "vida líquida" como un estado de constante cambio, donde las identidades son flexibles y efímeras. Esta fluidez puede generar incertidumbre existencial, especialmente en jóvenes que navegan entre múltiples roles sociales. Frente a este caso de relativismo de enfocar la mirada de la naturaleza humana; la búsqueda de la libertad, la autonomía, independencia y del pensamiento crítico frente a la colonialidad de la subjetividad, son valores, frutos del uso de la razón y a su vez, pilares fundamentales para la consolidación de la conciencia entendida como la capacidad de reflexionar y cuestionar.

Por lo tanto, se convierte en una herramienta esencial para construir identidades más sólidas del sentido de dignidad, de clase y de conciencia de patria, al respecto Simón Bolívar avizorando el colonialismo imperial señalaba que EEUU parecía destinado por la Providencia a plagar de miserias a América en nombre de la libertad, advirtiendo tempranamente que, tras el discurso de democracia y derechos humanos, podía ocultarse una lógica expansionista y de dominación. Esta reflexión, formulada desde una aguda conciencia histórica y política, revela la lucidez de Bolívar al anticipar los riesgos de un nuevo tipo de colonialismo, ya no ejercido por las viejas

metrópolis europeas, sino por potencias emergentes que, bajo la retórica del progreso y la libertad, podían reproducir formas de subordinación económica, política y cultural sobre los pueblos latinoamericanos.

Transitar por el entramado de relaciones del proceso de configuración del sujeto desde el discurrir por el lenguaje, conlleva explicar el origen, las relaciones, definiciones, formas de interpretar y de comprender con palabras la cultura, y por tanto, con ellas clarificar determinadas prácticas y experiencias. Por ejemplo, imaginemos a un niño que crece en una comunidad donde el concepto de "familia" no se limita solo a los lazos sanguíneos, sino que incluye a vecinos cercanos y figuras comunitarias que cumplen roles afectivos y educativos. A través del lenguaje, el niño aprende a nombrar estas relaciones ("tío" para un amigo cercano de sus padres, "primo" para un vecino de su edad) y, al hacerlo, internaliza una comprensión particular de lo que significa pertenecer y relacionarse.

Este proceso no solo define su identidad, sino que también moldea sus prácticas cotidianas: celebra cumpleaños con una red amplia de "familia", comparte responsabilidades más allá del núcleo tradicional y reproduce discursos que refuerzan esta visión colectiva. Así, el lenguaje actúa como mediador en la construcción de su subjetividad, a la vez que refleja y perpetúa una cultura

específica. En este sentido, analizar cómo se nombra y se vive en la "familia" dicho contexto permite clarificar tanto las experiencias individuales como las estructuras sociales que las sostienen.

Es en aquellas prácticas y experiencias en donde el lenguaje constituye un proceso elíptico e infinito de objetivación – subjetivación (valoración – interpretación) en el que se crean y recrean significados y sentidos, en ese escenario es ineludible la relatividad y arbitrariedad de lo que se puede expresar (Steiner, 2001).

Describir los nexos y relaciones de los entramados desde los que se configura la construcción de los posibles significados y sentidos, oscila por una multiplicidad y pluralidad de conceptos, categorías, configuraciones, eslabones y dimensiones inacabados, en donde se pueden presentar disensos y ambigüedades, pero también consensos y concreciones. Por lo que, referirse a las precisiones, imprecisiones y ambigüedades conceptuales, conlleva necesariamente, reconocer las dimensiones de análisis de los enunciados, de las prácticas y de las experiencias, la lingüística, epistemología y teleología, para poder nombrar, interpretar y comprender, pues como bien se enuncia a continuación: “En la tensión hacia el sentido se da una tensión hacia la verdad: inalcanzable y sin embargo aquella por la que se pregunta, sirve

para cuestionar lo existente, y abrir de nuevo lo posible" (Jedlowski, 2008, p. 177).

La comprensión profunda desde la razón permite interpretar y comprender cómo cada ser está integrado en el todo y con sus partes, la racionalidad deja entrever la interconexión con la realidad infinita de las leyes de la naturaleza, puesto que, no hay separación entre el "tú" con el "otro" o con los "otros", porque el "tú" como el "otro" están presentes en el todo.

Cada individuo, es una expresión momentánea de una realidad en su infinita unidad con la naturaleza y sus leyes, lo que redefine una ética de convivencia. Reconocer esta interdependencia fomenta una convivencia más armónica y responsable, donde la individualidad no niega la subjetividad, sino más bien enriquece lo colectivo.

El individuo o sujeto es una realidad compleja, influida por factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales. Su esencia radica en la interacción dinámica entre autonomía y vinculación, entre permanencia y transformación. Comprender esta multidimensionalidad es clave para abordar desafíos contemporáneos, desde la salud mental hasta la cohesión social. En un mundo cambiante, la capacidad crítica para la convivencia social es una cualidad de un estadio superior de desarrollo de la

conciencia, en que, sin perder la esencia personal, constituye un mayor reto de su condición humana.

Un enfoque que aporta al sujeto para reconocer su poder transformador logra tener conciencia de ello a partir de que se incorpora el aporte de Vygotsky, en los circuitos de la investigación y la docencia en la década de los ochenta, constituye un hito el hecho que se retome al constructivismo como una teoría epistemológica, la cual vincula al sujeto que aprende a un escenario en donde deja de ser un receptor pasivo de conocimiento y se convierte en el constructor activo en la diversidad de enfoques con conciencia de su propio aprendizaje.

La educación desde su proceso de transmisión (tradicional) o de mediación pedagógica (constructivismo) en menor o mayor medida conduce a que cada individuo interaccione socialmente, es la razón que impulsa el desarrollo de capacidades o competencias que justifican la transformación de las esferas cognitivas y volitivas para su desarrollo integral. En el primer caso valorado como sujeto de consumo y en el segundo como sujeto de resistencia, de lucha por un nuevo mundo.

Cada individuo posee una ontología propia, constituida por el cúmulo de experiencias históricas derivadas de su convivencia humana, incluso antes de nacer, hasta el momento en que ingresa al aula y se enfrenta a los conceptos sistematizados de la ciencia,

presentados mediante textos, preguntas y tareas. Este proceso marca el inicio de trayectorias de desarrollo de capacidades neuronales que guían su evolución: *desde ser un individuo hasta convertirse en un sujeto social crítico e histórico, y finalmente, en un sujeto político*.

El tránsito del ser desde su condición de individuo hacia su consolidación como sujeto histórico – político implica un proceso dialéctico de desarrollo de la conciencia y autoconciencia; autoconstrucción mediada por la praxis transformadora del aprendizaje que deviene en conciencia crítica.

La conciencia es un producto evolutivo surgido en función de los procesos psicológicos superiores y resultado de la adquisición o internalización de un sistema de reglas de acción y de relación entre el sujeto y su entorno (interpsíquica) y del sujeto con su propia actividad cognoscente (intrapsíquica). La función a cumplir por la conciencia en esta situación es la de regular la actividad cognoscente del sujeto y, con ello, servir de garante a la relación y la comprensión entre el contexto y el sujeto, en este caso un sujeto social. Este proceso constructivo de la conciencia sería posible gracias a la mediación de la actividad representacional (entre el sujeto y el entorno), presentada en Vygotsky (1987) como la función semiótica.

La conciencia representaría las operaciones de reflexión, análisis, síntesis y en general todas las acciones utilizadas en la interpretación, transformación y producción de la información. Por consiguiente, dichas operaciones denotan la actuación de la conciencia como un producto de los procesos psicológicos superiores, logrado en las etapas superiores del desarrollo cognoscitivo.

La conciencia constituye un estado unificado de la mente, cualitativo y subjetivo. Una de cuyas formas más especiales es la autoconciencia, que permite darse cuenta y reflexionar sobre los propios pensamientos. La conciencia dota al ser humano de la capacidad de interpretar el mundo en relaciones internas y externas y responder a él. Gracias a los *qualia* (experiencias subjetivas y cualitativas de los estados mentales), determinan la capacidad de comportarse circunstancialmente. De ahí que, es importante conocer los correlatos y las causas cerebrales que dan origen a la conciencia (Morgado, 2017).

Muchos procesos mentales tienen lugar de modo automático e inconsciente, pero la mayoría de ellos, como la percepción, la memoria, las motivaciones, las emociones y el lenguaje, tienen también lugar de manera consciente.

La conciencia es un estado unificado porque, aunque su contenido incluya percepciones diferentes (color, forma, sonido, movimiento,

olor, entre otras), se presenta siempre como un todo integrado de tal modo que se es consciente o no, pero nunca, salvo en casos excepcionales, se tiene la impresión de tener más de una conciencia al mismo tiempo. Asimismo, aunque se ha demostrado que el cerebro procesa los diferentes tipos de estímulos sensoriales y sus cambios a diferente velocidad es un proceso de milisegundos que precede a la percepción consciente y en ello no resulta fragmentada, por lo que, su condición es coherente y continua.

La práctica transformadora del aprendizaje es un proceso dinámico que busca ir más allá de la transmisión de conocimientos, promoviendo un cambio profundo en la forma en que los estudiantes comprenden y se relacionan con el mundo. A través de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, la reflexión crítica y el diálogo colaborativo, los educadores fomentan que los estudiantes cuestionen estructuras establecidas, desarrollen pensamiento autónomo y apliquen lo aprendido a contextos reales. Este enfoque no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también empodera a los estudiantes para que sean agentes de cambio en sus comunidades.

Además, el aprendizaje transformador se centra en la integración de valores como la empatía, la justicia social y la sostenibilidad, vinculando el conocimiento académico con la acción concreta. Una pedagogía integrada a la vida comunal y a sus problemas rompe con

modelos tradicionales al conectar el aula con problemáticas de la producción, sociales, ambientales o culturales. Así, los estudiantes no solo adquieren habilidades técnicas, sino también una conciencia crítica que les permite transformar su realidad y desarrollar una conciencia de patria potencia. Esta práctica no solo impacta a los individuos, sino que contribuye a construir sociedades con sentido humano de lo social.

El ser como sujeto individual en la medida que su aprendizaje es cada vez más constructivo en entornos situados, trasciende hacia una dimensión social en la que se requiere la integración de la visión del otro para corroborar la significación y sentido del conocimiento que resulta de la interacción con su contexto.

Por consiguiente, la dialéctica sujeto – sociedad se manifiesta en contradicciones que impulsan el aprendizaje. Estas tensiones, lejos de ser obstáculos, son motores del desarrollo. Por ejemplo, en entornos educativos, el conflicto entre las interpretaciones individuales y las normas grupales se generan nuevos entendimientos.

El enfoque situado del conocimiento que se construye en la práctica en la era digital trasciende lo físico para incluir comunidades virtuales en las que el sujeto social emerge al negociar significados en espacios híbridos, donde la cognición distribuida se actualiza mediante herramientas tecnológicas (Sai Srinivas *et al.*, 2021).

Mientras el individuo se define por su singularidad biopsicológica y su autonomía abstracta, el sujeto social crítico emerge al reconocerse como parte de estructuras colectivas y cuestionar su lugar en ellas (Freire, 1970). Este pasaje no es lineal, sino que atraviesa estadios donde se reconfiguran tanto la identidad como la capacidad de incidir en lo político.

A continuación, se clarifican las diferenciaciones esenciales y los momentos clave de este proceso, que puede comprenderse en tres estadios interrelacionados:

(1) El primero, corresponde a la toma de conciencia, donde el sujeto identifica las contradicciones entre su experiencia cotidiana y el orden social establecido.
(2) El segundo estadio, es la reflexión crítica colectiva, mediada por el diálogo y la interacción con otros, que permite resignificar la realidad y construir sentidos compartidos.
(3) El tercero, se concreta en la acción transformadora, en la que reflexión y práctica se articulan como praxis, posibilitando la intervención consciente en lo político y la construcción de alternativas emancipadoras.

Pozzoli (2006) define al sujeto social como el ser, sujeto o individuo que logra desarrollarse progresivamente mediante el proceso dialógico y reflexivo desde el que alcanza niveles cada vez superiores de interpretación, comprensión y generalización, es decir

desde un dato empírico hasta el dato concreto pensado cuya implicación a nivel de expansión y reorganización determina la conciencia. Conciencia inicialmente sujetada por el control social funcionalista. A partir del ejercicio de la reflexividad, el sujeto comienza a auto observarse, ejerciendo su capacidad de sujeto social histórico, lo que le permite recuperar su protagonismo y orientarse de un modo más autónomo.

Decía Marx (1982): *el modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general*. Consecuentemente, el ser social es lo que determina su conciencia, es una cita clave que expresa la perspectiva política que le impulsa a actuar para transformar el mundo. Esta idea central, establece que la realidad social, con sus condiciones materiales y relaciones de producción, es lo que moldea la conciencia y las ideas de los individuos, y no al revés.

La reflexión crítica, responsable y deconstructiva de ciertos hitos educativos en relación a la vivencia que pervive en la memoria como poder en su propia biografía es lo que promueve las meta cogniciones, mismas que son reveladoras; en ese tejido que se desteje (deconstruye) para construir en la integralidad de la formación educativa y profesional del conocer, hacer, ser, convivir y transformar (emprender) para ascender al sujeto complejo.

Durante todo el siglo XX se desarrollaron nuevos paradigmas, pero el cambio fundamental va más allá. Según Najmanovich (2017) los enfoques de la complejidad permiten avanzar hacia una transformación del modo de concebir al conocimiento y a la humanidad en su relación inextricable con la naturaleza. Desde esta nueva mirada ya no solo se reduce el individuo a su foco a lo claro y distinto, ni a lo lineal y regular.

Los enfoques de aprendizaje en la complejidad son múltiples, dinámicos, holísticos e implicados. El saber no se concibe como una mera actividad intelectual, sino que se amplía a modos de ser afectado para avanzar hacia una perspectiva multidimensional de la experiencia capaz de albergar tanto a la razón y la lógica como a las emociones y la sensibilidad. El sujeto complejo no es una máquina intelectual sino un ser vivo y afectivo, en activo intercambio con su medio ambiente que incluye tanto la cultura humana como el ecosistema en su sentido más amplio.

El sujeto complejo es un constructo que ha sido abordada desde diversas perspectivas teóricas, esto es desde la filosofía, la psicología y las ciencias sociales, para describir la multiplicidad de dimensiones que lo constituyen. Por lo que, el sujeto contemporáneo ya no puede entenderse como una entidad unificada, sino como un entramado de identidades, discursos y prácticas sociales en constante transformación.

Esta complejidad se manifiesta en la interacción entre lo individual y lo colectivo, donde el sujeto negocia su agencia dentro de estructuras culturales e históricas específicas (Butler, 2010). Así, el sujeto complejo desafía las categorías tradicionales de identidad (bilógica, psicológica, social, cultural, nacional, religiosa y de género), destacando su naturaleza dinámica y relacional.

Desde una perspectiva psicoanalítica, el sujeto complejo se vincula con la noción de inconsciente y con las contradicciones inherentes a la subjetividad. Lacan (citado en Roudinesco, 2017) plantea que el sujeto está dividido entre el orden simbólico y sus deseos inconscientes, lo que genera una permanente tensión identitaria, misma que se complejiza frente al poder mediático de la desinformación que lo coloniza en su subjetividad. De ahí que, la intersección entre lo psíquico y lo social, revelan cómo las jerarquías de poder moldean la experiencia subjetiva. En este sentido, el sujeto complejo no solo es producto de su historia personal, sino también de las fuerzas políticas y económicas que lo atraviesan.

En el ámbito de las ciencias sociales, el sujeto complejo se analiza a través de su capacidad para resistir y adaptarse, por ejemplo, en las condiciones de precariedad y desigualdad en contextos de migración y digitalización, las que han generado nuevas formas de subjetividad marcadas por la hibridación y la incertidumbre. Según Hall (1989), estos procesos evidencian que la identidad ya no puede

reducirse a categorías fijas, sino que debe comprenderse como un fenómeno fluido y contextual (citado en Najmanovich, 2017). Por ello, el estudio del sujeto complejo exige enfoques interdisciplinarios que integren dimensiones culturales, económicas y tecnológicas.

Un sujeto social es un ser, sujeto de aprendizaje, implica entender que lo que se aprende a través de la propia experiencia. Esta cualidad nace de la necesidad de adquirir nuevos conocimientos; es además la capacidad de apropiarse de conocimientos y de construir a partir de éstos sus propios aprendizajes con conciencia de su significado y sentido, lo que evidencia una lógica que desde lo pedagógico se construye la conciencia.

Ser un sujeto social que aprende es estar consciente de que se construye desde la construcción del conocimiento, puesto que puede modificar ciertas conductas a partir de estímulos externos y construir aprendizajes significativos para su vida diaria.

El concepto de sujeto social que aprende excede la categoría de estudiante pasivo como individuo, porque incluye aspectos de interacción que se conjugan en la apropiación de conocimientos. Apropiarse del conocimiento es la clave de lo que constituye a una persona en un sujeto social de aprendizaje. Puesto que, el sujeto construye su propio saber, en base a lo que ha logrado apropiarse del otro, que le otorga en el diálogo entre iguales, otras perspectivas, significados y sentidos de contenidos objeto de

estudio, es lo que constituye el escenario de creación de la conciencia social.

Respecto a lo enunciado, el estudiante tiene un rol completamente activo a la hora de generar aprendizajes, ya que no solo es un individuo pasivo al que se le traspasa el conocimiento, sino un sujeto social que aprende significativamente al ser capaz de apropiarse y de deconstruir y construir su propio conocimiento acerca de las cosas y el pensamiento.

El encauzamiento didáctico del aprendizaje implica interpretar lo que sucede en el mundo que le rodea a través de sus sentidos, es decir, se activa la construcción cognitiva a partir de sus propios aparatos neurocognitivos (Rojo y Damaso,1999), lográndose desarrollar capacidades para adaptarse a una realidad social que, en cierta manera, ya se encuentra determinada por los actos, pensamientos, creación material y simbólica de la colectividad, pero también, desde un pensamiento reflexivo y de acción propia que incide para que suceda el cambio.

La construcción activa del conocimiento, aunque es una actividad interna cerebral del sujeto que aprende, no solo se realiza de manera individual y aislada cuando se está en contacto, por ejemplo; con la lectura o a través de la elaboración de un producto determinado por la ejecución de una tarea estructurada. En este caso incluye la asistencia del docente que precisa instrucciones de

actividades que guían, orientan y clarifican la comprensión de la acción y la actividad individual del sujeto que aprende para resolver exitosamente la tarea que no termina solo con ello, sino que implica el desarrollo de una socialización argumentada y demostrativa de la experiencia.

La mediación entre pares o grupos para el aprendizaje, es otra dimensión pedagógica, toma relevancia al ser asistida por la tecnología, de forma presencial o virtual. Lo fundamental es que, al ser una construcción personal, el sujeto que aprende está en plena disposición consciente de realizarla, vinculada al entorno social y cultural, por lo que, constituyen dos refuerzos necesarios para que se produzca el aprender, el hacer, el ser y el convivir (Hernández, 2008).

Desde la última década del siglo pasado el constructivismo fue permeando la planeación del trabajo pedagógico a partir de la instrumentación de políticas públicas en materia educativa de varios países, primero en Europa y casi al mismo tiempo en América. Las premisas epistemológicas que sustentan el constructivismo son:

- El sujeto reflexiona y construye su propio conocimiento a partir de la interacción que realiza con el medio en relación con el objeto de conocimiento.

- El sujeto al ser un activo constructor de conocimiento, utiliza las representaciones internas, para interpretar y explicar lo que sucede a su alrededor.
- El sujeto pone en acción el conocimiento previamente adquirido para poder reestructurarlo, lo cual se convierte en una nueva representación interna de la realidad.
- El sujeto al mismo tiempo que construye conocimientos transforma su cognición, haciendo de este cambio un proceso evolutivo, y.
- El sujeto está en constante transformación a través de la interacción con el objeto de conocimiento o medio que lo rodea.

Premisas que han sido connotadas por Carretero (1996, 2002), Coll (1992), Delval (1997), Glasersfeld (1995), Novak (1988), Pozo (1996), Freire (1970), Piaget (1976), Vygotsky (1988), Morin (2021), Stenhouse (2003), Maturana y Varela (2003), Pimienta (2005), Perrenoud (2012) y otros numerosos estudios. El conocimiento, como producto emergente de la actividad del sujeto que aprende, constituye un proceso dinámico mediante el cual el individuo organiza su mundo experiencial.

Desde una perspectiva constructivista, siguiendo a Piaget (1976), el sujeto social que aprende no es un receptor pasivo de información, sino un agente activo que estructura la realidad a través de esquemas cognitivos que asimilan y acomodan los estímulos del

entorno. En este sentido, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad externa, sino una construcción que surge de la interacción entre el sujeto social que aprende, el contenido y su medio. El caos aparente del mundo solo adquiere forma y significado a través de los marcos interpretativos que el organismo impone, lo que implica que no existe una realidad objetiva independiente de las estructuras cognitivas del sujeto.

Esta postura se enmarca en la epistemología genética y en el idealismo trascendental kantiano, donde el mundo fenoménico solo es cognoscible en la medida en que es filtrado por las categorías a priori de la razón. Como señala Glasersfeld (1995), desde el enfoque constructivismo, el conocimiento no describe una realidad ontológica, sino que es un saber que estando en la memoria aporta en función de su utilidad para la acción y la adaptación.

Por lo tanto, no hay una esencia previa al acto cognitivo que pueda ser aprehendida; la experiencia del mundo es siempre mediada por las operaciones mentales del sujeto que aprende. Esto cuestiona las posturas realistas ingenuas que suponen un acceso directo a la realidad, destacando en cambio el rol activo del cognoscente en la configuración de lo que es proceso de conocimiento.

Por lo que, la experiencia del mundo no es un reflejo de lo que el mundo "es", sino de lo que el sujeto "puede conocer" a partir de sus propias limitaciones y posibilidades biológicas, culturales y

lingüísticas. Autores como Maturana y Varela (2003), desde la biología del conocer, enfatizan que todo acto de conocimiento es un acto de *bringing forth a world* (hacer emerger un mundo), donde la realidad se configura en el mismo proceso de vivir y conocer.

Así que, el conocimiento no solo organiza el caos externo, sino que lo constituye como tal, revelando que no hay una separación ontológica entre el sujeto y el objeto, sino una co-construcción permanente. Esta visión subraya que el aprendizaje no es una mera adquisición de datos, sino un proceso enactivo que redefine continuamente tanto al sujeto, al contenido, como a su entorno.

El proceso de aprendizaje constituye un ciclo dinámico que integra la reflexión, la acción y la transformación en consonancia con lo que se expresa en el modelo pedagógico asumido por la institución educativa y por tanto, es la guía que conduce el trabajo instructivo del docente y el aprendizaje por parte del estudiante.

El vocablo *acción* proviene etimológicamente del griego *praktiké*, sustantivo que de manera literal significa práctica, expresión que connota poner el conocimiento en funcionamiento con el fin de realizar algo.

El eje didáctico de reflexión, acción y transformación apunta al desarrollo de la conciencia del sujeto que aprende, para lo cual se da la integración de los tres componentes los que han sido abordados por teóricos como Kolb (2023) y ampliado por autores

contemporáneos, sostiene que el aprendizaje significativo surge de la interacción entre pensar, hacer y cambiar. A continuación, se analiza cómo estos tres elementos se interrelacionan para favorecer un aprendizaje profundo y conciencial del contenido objeto de aprendizaje situado en un contexto:

- La reflexión (pensar) es el primer paso crítico en este proceso, implica un análisis consciente de las experiencias, ideas y conocimientos previos que se generan de la relación con el hacer una lectura, por ejemplo, observar una lámina, escuchar una narración de un cuento o la observación de un video. La reflexión, según Schön (1992), puede ser "en la acción" o "sobre la acción", permitiendo al aprendiz evaluar su desempeño y ajustar estrategias. Estudios recientes destacan que la reflexión promueve la metacognición, esencial para el aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2008). Sin ella, el conocimiento permanece superficial y desconectado de la práctica.
- La acción (hacer), entendida desde una perspectiva crítica, no se reduce a un acto instrumental o espontáneo, sino que constituye una práctica consciente y situada que articula reflexión y compromiso histórico; en este sentido, su relación con la transformación es intrínseca, ya que toda acción crítica se orienta a modificar las condiciones materiales, simbólicas y sociales que producen opresión o desigualdad.

- La transformación, cuando la acción emerge de la reflexión sobre la realidad, se convierte en praxis transformadora (cambiar), capaz de incidir tanto en la subjetividad de los sujetos como en las estructuras que organizan la vida social, posibilitando cambios que no solo alteran situaciones concretas, sino que reconfiguran sentidos, relaciones de poder y horizontes de emancipación colectiva.

En un estadio superior de concienciación la metacognición valora el estar en el mundo y asocia al contenido, la imagen y es posible desentrañar el contexto del progresivo incremento de contradicciones económico – sociales y el crecimiento de la pobreza e injusticia en América Latina. Un enfoque didáctico en ese sentido es lo que provoca un despertar de la conciencia en el sujeto que aprende con vocación y militancia de compromiso social.

En un mundo de globalización capitalista en que se globalizan la mentira, la simulación y los contubernios que favorecen el pensamiento y la acción de los grupos oligopólicos dominantes -económica, política, social y culturalmente-, es cada día más urgente el combatir la mentira, el egoísmo, la explotación, la exclusión. En estas circunstancias lo peor es la asimilación de la desesperanza y la aceptación del orden vigente del modelo neoliberal que las naciones poderosas construyeron para nuestros países como algo casi connatural al desarrollo de la humanidad.

El discurso de las transnacionales globalistas proclama el fin de las ideologías y el fin de la historia, al tiempo que defienden la imposición de un pensamiento único basado en reglas. Este se sustenta en normas que rigen y orientan el desarrollo de la humanidad. El afán desmesurado de acumular riquezas ha implicado el sufrimiento de millones de personas en nuestro continente, condenadas a la pobreza, la humillación y la exclusión. Lo más grave es que este sistema no solo perpetúa la injusticia, sino que también legitima la expropiación de las riquezas naturales, con el consentimiento de las clases oligarquías que gobiernan, mismas que dejaron de ser nacionales y se sometieron a los dictámenes imperiales.

Un proceso didáctico que solo se enfoca en el contenido de aprendizaje y que no da cuenta del contexto social se constituye en un espacio educativo que deja de ser humano para definirse como técnico, en un movimiento más parecido a un *harakiri* que a un enaltecimiento de la disciplina bajo condicionantes y métodos que controlados logran un determinado producto que no es más que un intento de garantizar un resultado.

No abordar el mundo en el que vive el sujeto que aprende, crea un submundo de relaciones didácticas centradas en el método con lo que desaparece la ideología de la acción de la construcción del conocimiento tras el velo de la técnica. No obstante, hay que precisar que el método como categoría rectora dialéctica

integradora de los momentos de su lógica, guía la mediación pedagógica del docente que se traslada al trabajo individual o colectivo del estudiante en el entramado investigativo que aporta información al análisis, comparación, interpretación y generalización de capacidades creadoras e innovadoras.

La racionalidad crítica y conciencial de la construcción del conocimiento no solo es eficacia y eficiencia, súmmum del positivismo que copan el interés, sino un equilibrio del motivo – fin que se expresa en el potencial del contenido para el desarrollo de competencias humanas y técnicas. Hay que inyectar munus y humus para obligar a educar en, por y para la humanidad.

La educación para la humanidad crea conciencia en el sujeto que aprende de su identidad: negro, afrodescendiente, indígena, mestizo, mulato, montubio entre otras, que lo identifican con la clase: pobre, media, alta, es el escenario de la realidad social que previamente da sentido al abordaje de la reconstrucción del contenido objeto de estudio, situado en el contexto y la práctica. Por lo tanto, la conciencia social y política se construye como conciencia crítica del mundo.

La conciencia crítica del mundo, para Mercón (2009), es una actitud cuestionadora y atenta a lo que se presenta como verdad en la vida de la polis, es también y siempre conciencia crítica de sí, una postura

inquieta, de investigación y transformación de las supuestas verdades que se aprenden en la convivencia social.

En el espacio de la conciencia social crítica, la política y la ética se encuentran, oponiéndose a formas de relación opresoras con otros, consigo mismo, y construyendo comunidades más justas donde vidas más admirables se afirman. La educación, es un proceso de concientización social que colabora a la instauración de una conciencia unificada y universal.

La acción es el segundo componente que convierte la reflexión en experiencia tangible. Bandura (1986) enfatizó que el aprendizaje se consolida mediante la práctica y la interacción con el entorno. En contextos educativos actuales, metodologías como el aprendizaje basado en proyectos (PBProy), el aprendizaje basado en investigación (ABI), el aprendizaje basado en problemas (ABP) entre otros; son metodologías que fomentan la aplicación activa del conocimiento y apuntan al desarrollo de habilidades complejas. La acción sin reflexión, sin embargo, puede llevar a repeticiones mecánicas sin comprensión profunda.

La transformación cognitiva es el resultado de integrar reflexión y acción. Mezirow (2003) la describe como un cambio en las perspectivas y esquemas mentales. En educación, esto se traduce en la capacidad de transferir aprendizajes a nuevos contextos, demostrando flexibilidad cognitiva (Dweck, 2017). Estudios en

neuroeducación confirman que esta etapa implica cambios estructurales en el cerebro, reforzando redes neuronales asociadas al conocimiento (Tokuhama-Espinosa, 2021).

En la formación profesional y la conciencia del sujeto social crítico los procesos del entramado de relaciones cognitivas se relativizan en la reflexión, la acción y la transformación. Conforme a la dialéctica de la didáctica que discurre en la clase escenario de convivencia humana que reconoce los límites de la reflexión, la acción y la transformación a pesar de todo positivismo, materialismo y pragmatismo. En base a esta comprensión, es posible atreverse responsablemente a realizar la enculturación, la socialización, la educación y el aprendizaje social. Con el aprendizaje todo se puede alcanzar, mientras que, con la formación solo se puede alcanzar a ser nosotros mismos.

La interacción entre estos elementos es cíclica y no lineal. Por ejemplo, una acción puede generar nuevas reflexiones, que a su vez inspiran acciones modificadas, llevando a una transformación continua (Gibbs, 2021). Este enfoque es clave en educación superior, donde se busca formar profesionales críticos y adaptables (Ferreiro, 2010).

En el aula, estrategias como portafolios reflexivos y debates guiados promueven este eje. Herramientas digitales, como blogs o foros, también facilitan la reflexión colaborativa. Sin embargo, su éxito

depende de una planificación intencional que equilibre los tres componentes.

Los docentes juegan un rol crucial como facilitadores. Deben crear espacios seguros para la experimentación y el error, claves para la transformación (Hattie, 2009). Además, modelar procesos reflexivos explicitando su propio pensamiento ayuda a los estudiantes a internalizar estas prácticas.

CAPÍTULO 2

DIMENSIÓN DE LA CONCIENCIA CRÍTICA DEL SUJETO SOCIAL DESDE EL PROCESO PEDAGÓGICO

La dimensión de la conciencia del sujeto social es un proceso transformador de la conciencia ingenua mediante la acción dialógica y constructiva de lo pedagógico; la mediación didáctica busca encauzar capacidades que le permitan cuestionar las estructuras hegemónicas de colonización de la subjetividad y de imposición de una visión del mundo basada en reglas del mundo globalista de pensamiento único.

En ese contexto la tarea del docente es resignificar el conocimiento y construir desde lo decolonial nuevas formas de relación para comprender las dinámicas sociales, políticas y culturales cuya génesis dialéctica es partera de la construcción de nuevos conceptos, categorías, eslabones y dimensiones en la espiral cada vez superior de saltos cualitativos en estadios superiores de la producción del pensamiento.

La dimensión de la conciencia crítica se sustenta en la hipótesis del estudio de cuatro categorías fundamentales: reflexión, acción transformación y conciencia crítica; el análisis dialéctico de ellas

posibilita la comprensión del modelo de la generación de la conciencia crítica que a su vez es su eje articulador que acciona en las dos configuraciones: reflexión – acción y transformación – conciencia crítica de las que a su vez se despliegan otras cuatro categorías que son objeto de estudio en este capítulo: autoconciencia y emancipación individual; conciencia histórica y memoria crítica; conciencia colectiva y praxis transformadora y conciencia ecológica y descolonización integral, categorías que en ningún momento son estáticas, sino que dialécticamente se interrelacionan en el proceso de formación del sujeto social crítico, cuyo fin último es la transformación radical de la sociedad hacia la sostenibilidad de la justicia, la libertad y la vida digna en el planeta.

Autoconciencia y emancipación individual

La autoconciencia —entendida como la capacidad de reconocerse a sí mismo en su propia realidad social, histórica y colectiva— es un primer paso fundamental hacia la emancipación individual en contextos de opresión del algoritmo. Cuando un sujeto toma conciencia de sus condiciones de alienación o dominación, deja de verse como mero espectador de su vida y se convierte en agente de transformación. Esta toma de conciencia no es neutra: *carga una dimensión ética y política, ya que implica reconocer y cuestionar las relaciones de poder que constriñen su libertad y dignidad*. Según Freire (2005), leer el mundo precede a leer la palabra, lo que

significa que es imperativo primero interpretar críticamente la realidad antes de interiorizar símbolos o conocimientos sin cuestionamiento.

La emancipación individual —es decir, la liberación del sujeto como ser humano pleno, con autonomía, dignidad y capacidad crítica— no puede reducirse a un cambio de conciencia sin acción, sino que debe traducirse en praxis: reflexión, acción y transformación en su entorno social que es la génesis del desarrollo de su conciencia crítica. La autoconciencia, por sí sola, no basta; lo crucial es que ese nuevo entendimiento sirva para actuar, para modificar las estructuras de opresión. Como señala Freire (2005), la pedagogía liberadora exige que los oprimidos participen activamente: *no pueden ser meros receptores pasivos de soluciones impuestas, sino sujetos históricos y políticos que reconocen su propia realidad*. Aquí la política del sujeto social crítico es la capacidad de reconocer y pedir perdón de decisiones que ocasionan perjuicio al otro o a los otros y la necesaria reparación.

La emancipación del sujeto crítico se evidencia, por ejemplo, cuando un trabajador o docente deja de reproducir acríticamente el discurso del político fascista posmoderno que se presenta como apolítico, pero que lo convoca a marchar en nombre de una patria abstracta o de la defensa de la familia, mientras se precarizan sus condiciones laborales y se privatizan los derechos sociales. En este

caso, el sujeto político alienado puede votar o movilizarse contra sus propios intereses materiales creyendo ejercer libertad, cuando en realidad solo elige entre opciones de consumo o narrativas morales impuestas. En contraste, el sujeto crítico reconoce que esas consignas funcionan como dispositivos ideológicos que encubren relaciones de dominación y, desde esa comprensión, organiza su acción colectiva para defender salario, educación pública o soberanía económica, articulando valores éticos con condiciones materiales concretas.

De igual modo, la emancipación del sujeto crítico también implica superar el antifascismo liberal que se limita a defender la democracia formal sin cuestionar la violencia estructural que la sostiene. Un ejemplo de ello ocurre cuando sectores progresistas condenan autoritarismos evidentes, pero guardan silencio frente a políticas extractivistas, endeudamiento externo o represión de la protesta social en nombre del orden democrático. El sujeto político se conforma con preservar las reglas del sistema, aun cuando estas reproducen desigualdad y exclusión; el sujeto crítico político, en cambio, problematiza esas reglas, interroga quiénes se benefician de ellas y propone transformaciones estructurales. Así, la diferencia entre sujeto político y sujeto crítico político radica en que este último no solo participa, sino que interpreta, comprende, cuestiona y actúa con conciencia para transformar las condiciones que producen opresión.

Un ejemplo paradigmático de cómo la educación puede promover autoconciencia y emancipación es la propuesta de pedagogía crítica del propio Freire (2005) conocida como Pedagogía del oprimido. Esta plantea que la educación tradicional — se refuerza en el modelo bancario — concibe al estudiante como un recipiente pasivo en que se depositan conocimientos en ese contexto el docente es el poseedor de la ciencia, es decir el hegemón que impone verdades que no son más que versiones de aristas de un saber en particular desconectado del contexto. En contraposición, la pedagogía del oprimido propone una educación dialógica, problematizadora, que impulsa a las personas a cuestionar, analizar y transformar su realidad.

Desde el reconocimiento de las propias condiciones de dominación —por ejemplo: la discriminación social, pobreza, exclusión educativa, racismo, patriarcado—, la acción pedagógica debe facilitar espacios de reflexión crítica. Por ejemplo, en un aula puede diseñarse un proyecto comunitario donde los estudiantes identifiquen problemáticas locales (acceso al agua, vivienda, desempleo, violencia) y dialoguen sobre sus causas estructurales. Esa reflexión colectiva genera autoconciencia de la opresión compartida y estimula la colaboración para transformarla. Esa experiencia pedagógica promueve emancipación individual y colectiva y por tanto, aporta a la formación de la conciencia del sujeto político que se transformará en sujeto crítico político.

Además, implicar a los estudiantes en debates, escritura crítica, investigación social, participación comunitaria, puede ayudar a que se reconozcan como sujetos de derechos, portadores de voz y agencia. En ese contexto, la educación deja de ser asimiladora: ya no se trata solo de enseñar contenidos, sino de posibilitar que los estudiantes reconstruyan su identidad histórica, social y cultural a partir de ese contenido situado en contextos. Esa reconstrucción es un acto de rehumanización. Freire (2005) advierte que quien intenta liberar a los oprimidos sin su participación reflexiva está tratando a personas como objetos: esa tentativa no conduce a la verdadera liberación.

El reconocimiento de la opresión interna —la alienación, la internalización de la dominación, la conciencia opresora interiorizada— es vital. Muchas veces, quienes sufren opresión han incorporado los valores, normas y modos del opresor como propios por eso en los procesos electorales se identifican con los oligarcas producto de su inconciencia y en América Latina hoy ganan las posturas neofascistas. Esa interiorización impide ver la opresión como injusticia, puesto que la han naturalizado. La pedagogía emancipadora busca que el sujeto se cuestione: ¿por qué valoro aquello que me margina? Ese cuestionamiento profundo abre el camino hacia la liberación auténtica (Freire, 2005)

Un ejemplo concreto de acción pedagógica en contextos latinoamericanos puede verse en programas de alfabetización de adultos inspirados en libro "*Pedagogía del oprimido*". Allí no se enseña solo a leer y escribir: se parte de la vida cotidiana, de las necesidades reales de las personas, para que confronten sus vivencias con las estructuras sociales. Este enfoque posibilita que los adultos reconozcan su situación de exclusión, reflexionen sobre sus causas, y se organicen para reivindicar derechos. Esa experiencia promueve emancipación individual y colectiva.

La emancipación individual basada en autoconciencia no significa un proyecto individualista; al contrario, apunta a la solidaridad, a la transformación social. La libertad auténtica no puede lograrse en aislamiento, sino en comunidad, es decir en una democracia protagónica en la que la comunidad organizada administra y ejecuta con los recursos económicos las obras que requieren con urgencia. Una pedagogía liberadora enseña que la dignidad de uno está ligada a la dignidad de otros, e invita a la acción colectiva que literalmente es la vivencia de una pedagogía intercultural basada en el respeto de la otredad. En palabras de Freire (1970) para actuar hay que volver conciencia del otro y comprometerse con su liberación también, cuya síntesis implica decolonizar la pedagogía para transformarla liberadora de la mismidad y de la otredad.

La autoconciencia y la emancipación individual son procesos continuos, nunca definitivos. Transformarse, humanizarse, emanciparse —como sujeto y como colectivo— implica mantenerse crítico, activo, comprometido. La educación liberadora debe entenderse como pedagogía de la libertad, práctica permanente de cuestionamiento, creación y renovación.

El análisis crítico del contenido de aprendizaje facilita desarrollar autoconciencia desde el reconocimiento de las propias condiciones de opresión, alienación o dominación, constituye un fundamento indispensable para la emancipación individual. Pero esa emancipación solo se realiza plenamente mediante praxis: acción crítica en consonancia con la pedagógica crítica transformadora, orientada hacia la justicia social. La pedagogía crítica —en la línea de la pedagogía del oprimido— demuestra que la educación puede ser un acto de liberación: no un fin en sí mismo, sino un medio para reconocer, cuestionar y transformar la realidad, reconstruirse como sujetos históricos y aspirar a una vida digna emancipadora propia de la praxis del sujeto crítico político.

La autoconciencia, entendida como la capacidad reflexiva de reconocerse a sí mismo en su contexto social y político, constituye el primer paso hacia cualquier proyecto emancipador personal. De ahí que, para Franco *et al.* (2024) trabajar la autoconciencia en contextos educativos implica diseñar situaciones didácticas que

hagan visible la experiencia vivida, las condiciones de opresión y las posibilidades de agencia individual; programas recientes muestran que intervenciones formativas explícitas sobre autoconciencia incrementan el compromiso ético y la responsabilidad social en docentes y estudiantes.

Una praxis pedagógica intercultural crítica permite develar la trampa ideológica de ciertos programas de gobierno que, bajo discursos de modernización, seguridad o desarrollo, ocultan una lógica fascista orientada a la dominación social y al despojo sistemático de los recursos naturales. En el aula, esto puede trabajarse mediante el análisis comparativo de planes gubernamentales y discursos oficiales con los efectos reales en los territorios: concesiones mineras, criminalización de la protesta comunitaria o debilitamiento de derechos colectivos. Por ejemplo, en una clase de ciencias sociales o lengua, el estudiantado puede identificar eufemismos como progreso, inversión o interés nacional, contrastándolos con testimonios de comunidades afectadas, mapas de conflicto socioambiental, mapa de sueños y marcos de derechos humanos, desarrollando así una lectura crítica que articula interculturalidad, conciencia ecológica y defensa del territorio.

Asimismo, esta praxis se fortalece cuando incorpora saberes ancestrales y prácticas comunitarias como contrahegemonía pedagógica frente al autoritarismo y la lógica extractivista. Un

ejemplo concreto es el trabajo con asambleas comunitarias simuladas en el aula, donde estudiantes asumen roles de autoridades ancestrales, organizaciones sociales y Estado, deliberando sobre el uso del agua o la tierra desde principios de reciprocidad y cuidado de la vida. Esta metodología no solo evidencia cómo los programas de corte fascista excluyen la participación popular y priorizan el capital sobre la vida, sino que también forma sujetos críticos capaces de reconocer el valor político de la organización comunitaria y la autodeterminación de los pueblos como base para resistir el despojo y construir alternativas democráticas y ecológicamente justas.

Por consiguiente, la emancipación individual —más que una meta aislada— se articula cuando las capacidades personales de crítica y autonomía dialogan con prácticas colectivas. Autores y proyectos recientes como en el caso de Rivera-Vargas *et al.* (2022) defienden que los procesos emancipatorios se intensifican cuando el sujeto aprende a situar sus reflexiones personales dentro de redes de solidaridad y acción colectiva, pues la experiencia compartida transforma percepciones individuales en acciones con impacto social.

Las redes solidarias actúan a la vez como espacios de aprendizaje y de sostén mutuo: organizan recursos, intercambian saberes y habilitan prácticas de apoyo recíproco que amplifican la voz de

sujetos individuales. En educación, modelos de aprendizaje-servicio y pedagogías de la solidaridad muestran cómo proyectos vinculados a comunidades concretas generan conocimientos contextualizados y fomentan la autoconciencia crítica de estudiantes y docentes al responsabilizarlos frente a problemas reales.

La horizontalidad en movimientos sociales y redes (decisiones por asamblea, coordinación en igualdad, responsabilidad compartida) es un principio organizativo que potencia la emancipación porque reduce relaciones jerárquicas que reproducen opresión. Estudios sobre movimientos y propuestas pedagógicas Odría *et al.* (2024) sostienen que prácticas horizontales en el aula y fuera de ella (grupos de trabajo autogestionados, comités estudiantiles rotativos, asambleas locales) reproducen formas de poder más democráticas y permiten a los sujetos experimentar la toma de decisiones como agentes reales.

Desde la práctica pedagógica, es útil integrar ejemplos concretos:

a) proyectos de aprendizaje-servicio donde estudiantes diagnostican problemas comunitarios (mapeo participativo), diseñan soluciones junto a organizaciones locales y evalúan impactos;
b) talleres de autocrítica guiada que combinan escritura reflexiva con grupos de diálogo horizontal;

c) micro-asambleas pedagógicas donde roles rotan y las decisiones sobre el currículo se toman colectivamente. Cada uno de estos ejercicios desarrolla autoconciencia y practica la horizontalidad.

Una propuesta concreta para el aula es el ciclo: escucha – acción – reflexión: primero se promueve la escucha activa de testimonios comunitarios (generando empatía y reconocimiento del otro), luego se planifica una acción solidaria (ej. campaña de apoyo, feria de saberes, diagnóstico participativo) y finalmente se realiza una reflexión crítica colectiva que conecte la experiencia con estructuras sociales mayores. Investigaciones recientes sobre pedagogías de conflicto y pedagogías críticas, como las de: Franco *et al.* (2024) corroboran que este ciclo facilita la transición de la toma de conciencia a la acción transformadora.

La evaluación en estos procesos debe ser cualitativa y orientada al crecimiento de competencias socioemocionales y cívicas: rúbricas participativas, portafolios reflexivos, autoevaluación y evaluación formativa entre pares permiten valorar la autoconciencia y la capacidad de acción solidaria más allá de exámenes tradicionales. Documentos sobre redes de aprendizaje y experiencias de educación popular como la de Odría, et al. (2024) recomiendan instrumentos evaluativos que incorporen la voz comunitaria como parte del criterio.

La articulación entre cursos y carreras, movimientos sociales y redes solidarias exige políticas que reconozcan la educación como espacio político y comunitario. En varios contextos de la región, iniciativas organizadas por movimientos y organizaciones educativas han mostrado que la colaboración institucional (capacitación docente, espacios curriculares flexibles, reconocimiento de saberes locales) es clave para sostener prácticas horizontales y proyectos de autoconciencia sostenibles (Fe y Alegría Ecuador, 2024).

Los desafíos persisten: la cooptación por instituciones jerárquicas, la desigualdad de recursos, y la resistencia cultural a formas horizontales pueden socavar procesos emancipadores. Por eso es necesario combinar microprácticas pedagógicas con estrategias organizativas (fortalecimiento de redes, formación permanente, transparencia en la participación) que protejan la autonomía de los sujetos y permitan la reproducción de prácticas solidarias. Estudios recientes sobre pedagogías de la solidaridad y redes de aprendizaje como el de Pirela-Hernández (2023) ofrecen marcos y herramientas prácticas para enfrentar estos retos.

Un ejemplo de red de aprendizaje en la carrera de Educación Básica es la conformación de una comunidad académica colaborativa integrada por estudiantes, docentes universitarios y maestros en ejercicio de instituciones educativas vinculadas a las prácticas

preprofesionales. En esta red, los estudiantes comparten experiencias pedagógicas reales del aula (planificación de clases, atención a la diversidad, evaluación formativa), mientras los docentes universitarios orientan el análisis teórico–didáctico y los maestros tutores aportan saberes prácticos contextualizados. El fortalecimiento de la red se evidencia cuando los participantes utilizan espacios virtuales (foros, repositorios digitales, comunidades en línea) y encuentros presenciales para reflexionar críticamente sobre las prácticas, co-diseñar estrategias innovadoras y retroalimentar los procesos de enseñanza – aprendizaje, promoviendo así conciencia de la formación docente afín de que procure una práctica situada en el contexto, colaborativa y comprometida con la mejora de la educación básica.

La autoconciencia y la emancipación individual se potencian cuando la educación se inserta en redes solidarias y movimientos que operan desde la horizontalidad: la reflexión personal, la acción comunitaria y la organización democrática se refuerzan mutuamente. Implementar ciclos pedagógicos de reflexión –acción – transformación, metodologías de aprendizaje-servicio y estructuras evaluativas participativas son pasos concretos para transformar la experiencia educativa en un espacio emancipador. Las fuentes recientes de Franco *et al.* (2024) muestran tanto la viabilidad como las condiciones necesarias para que esas prácticas florezcan.

Desde una perspectiva educativa, el desarrollo de la autoconciencia —es decir, la capacidad reflexiva e introspectiva del sujeto— se convierte en una condición fundamental para la emancipación individual. Cuando un individuo reconoce sus propias ideas, creencias y prejuicios como construcciones situadas, puede iniciar un proceso de cuestionamiento interno que permite desenmascarar ideologías internalizadas. Este acto introspectivo no solo transforma la subjetividad, sino que abre la posibilidad de libertad auténtica, pues la persona deja de reproducir acríticamente normas impuestas y consolida su saber desde la racionalidad en relación con conceptos curriculares, el otro o los otros y en contexto.

Este proceso de autoconciencia tiene especial relevancia en contextos educativos, sobre todo cuando la pedagogía se entiende no como mera transmisión de contenidos, sino como vía para liberar mentes. Según Freire (1970) la educación tradicional —o lo que él llamó "educación bancaria"— concibe al estudiante como receptor pasivo de conocimientos, reforzando estructuras de poder y opresión internas y externas. Con ello, se perpetúa la alienación producto de procesos colonizadores de la subjetividad, determinando que los sujetos adoptan sin cuestionar ideologías dominantes y por tanto permanezca subyugado a escenarios de vida tradicional, miedo, terror, extorsión y muerte propios de la filosofía neofascista.

Por eso, Freire citado por Castañeda (2022) propone una pedagogía crítica y liberadora, en la que el estudiante se convierte en sujeto activo de su propio aprendizaje y de su propia liberación. La clave de este enfoque está en la concientización —el despertar de una conciencia crítica sobre su inconciencia ingenua y la situación social, cultural e histórica, de sometimiento, racismo, desprecio, exclusión y desamparo en el acceso a servicios básicos vitales (trabajo, vivienda, salud y educación)—, es a través de la reflexión, el diálogo y la praxis en que se produce el acto de liberación de la enajenación de modelos económicos neoliberales. Este acto de conciencia requiere de la introspección: mirar al propio interior para identificar creencias, prejuicios e ideologías internalizadas, que muchas veces reproducen opresiones invisibles.

La autoconciencia introspectiva no es un fin en sí mismo; su valor radica en la acción transformadora que permite superar la colonización de su pensar. En este sentido, la emancipación individual deviene de la posibilidad de actuar sobre el mundo y sobre sí mismo, para transformar tanto la realidad externa como la subjetiva. En la propuesta de Freire (1970) el conocimiento no es neutral: la educación o es utilizada en favor de la opresión, sino en favor de la liberación. Por lo tanto, asumir una pedagogía liberadora implica un compromiso ético y político con la transformación. En ese escenario hay conciencia de que nadie lo conoce todo, ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los

hombres se educan entre sí mediados por el mundo, debe leerse en este sentido constructivista (quien enseña, aprende y quien aprende, enseña) y no como un desconocimiento de la especificidad del papel activo del estudiante aspecto que se conjuga en el proceso didáctico por los educadores.

Un complemento interesante a este enfoque lo ofrece Hooks (1994), quien plantea una pedagogía comprometida —*engaged pedagogy*— que incorpora no solo el pensamiento crítico, sino también el cuidado, la vulnerabilidad, el respeto y el bienestar como dimensiones esenciales del aprendizaje. Para Hooks (1994) el aula debe ser un espacio de humanidad, donde tanto educadores como educandos crezcan juntos en conciencia, responsabilidad y posibilidad de cambio, reconociendo que todos tienen voz y experiencia.

Desde una mirada introspectiva, ese tipo de pedagogía permite que los estudiantes reconozcan no solo las estructuras externas de dominación, sino también sus propias resistencias internas, prejuicios o condicionamientos culturales. Esa conciencia interior es el primer paso de una emancipación auténtica, pues libera al sujeto que aprende del peso de lo dado, de lo asumido sin conciencia, y lo empodera como agente reflexivo y transformador.

En el contexto de una clase concreta, una acción pedagógica inspirada en estos principios podría consistir en promover espacios

de diálogo crítico: por ejemplo, invitar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias creencias, valores, roles sociales heredados y convicciones normativas con las que se explican acontecimientos o toman decisiones. A través de dinámicas de debate, escritura reflexiva, testimonios personales, dramatización o proyectos colaborativos, los estudiantes se vuelven conscientes de cómo ciertas ideas —sobre género, clase social, etnicidad, poder— han sido internalizadas porque en su medio fueron naturalizadas, y pueden cuestionarlas desde su propia experiencia.

Otro ejemplo pedagógico sería la co-construcción del currículo: en lugar de imponer contenidos desde arriba, el o la docente consulta los intereses, contextos y problemáticas reales del estudiantado, integrando su voz en la selección de temas, problemas sociales o culturales que los afectan. Así se incentiva que el conocimiento surja del mundo vivenciado y de las experiencias propias, y no de abstracciones aparentemente neutras o ajenas. Este enfoque transforma la relación educativa en un acto de colaboración, respeto y liberación.

La emancipación individual, es decir su conciencia crítica, derivada de la autoconciencia y la deconstrucción de ideologías internalizadas no es un proceso aislado: tiene implicaciones sociales. Sujetos capaces de reflexionar críticamente sobre sí mismos y su entorno situación que induce a que se conviertan en

ciudadanos comprometidos con un mejor futuro, capaces de transformar sus comunidades, cuestionar injusticias, resistir opresiones y no ser presa de modelos guerreristas neofascistas, sino luchadores por la paz, la independencia, la soberanía y la independencia. El aula en la formación profesional universitaria, bajo las consideraciones anotadas, asume un rol central en la formación de sujetos libres, críticos y responsables.

Cuando esa autoconciencia se integra a una pedagogía crítica, dialógica, comprometida y democrática —como la propuesta por Freire (1970) y Hooks (1994)—, la educación deja de ser un simple acto de transmisión de conocimiento y se transforma en un acto de libertad, no de los libertarios fascistas del cono sur de América Latina. En la práctica de aula, esto se traduce en espacios de diálogo, reflexión, co-construcción de saberes y transformación colectiva. Sólo así la educación puede cumplir su función más profunda: liberar no solo mentes, sino también personas, para que se reconozcan como sujetos capaces de pensar, decidir y actuar autónomamente.

La autoconciencia (self-awareness) constituye el punto de partida para cualquier proceso emancipador porque permite a la persona reconocer sus valores, fortalezas, limitaciones y los marcos sociales que moldean su experiencia. Cuando los sujetos desarrollan una mirada reflexiva sobre sí mismos, se abre la posibilidad de decidir

con mayor intención y de identificar las condiciones que requieren transformación, tanto a nivel personal como colectivo (Ćumura & Petrovic, 2022).

Lo anterior se puede graficar en el ejemplo de un funcionario que ha incurrido en prácticas poco éticas en la gestión de recursos públicos, al ser consciente de las críticas y cuestionamientos que pesan sobre su actuar, inicia una intensa campaña discursiva ante la comunidad. A través de mensajes reiterados cargados de elogios a su propia "vocación de servicio", "transparencia" y "compromiso moral", busca construir una imagen de integridad que contraste con sus acciones reales. Estos mensajes, cuidadosamente diseñados para halagar su ego y reforzar su autoimagen positiva, apelan al reconocimiento público y a la validación social, con la intención de desviar la atención del problema ético de fondo y persuadir a la comunidad de una conducta que, en los hechos, no se corresponde con su proceder efectivo determinado por su autoconciencia.

El empoderamiento personal no es solamente un aumento de competencias individuales, sino la construcción de capacidades para tomar decisiones informadas y ejercer agencia en contextos relacionales. Estudios recientes muestran cómo programas de desarrollo de habilidades socioemocionales y de autoconciencia incrementan la autoeficacia, la motivación intrínseca y la disposición a participar en iniciativas colectivas, articulando lo íntimo con lo

político. Esto convierte al empoderamiento en puente entre el "yo" y el "nosotros", base para la acción colectiva (Calderón, 2024).

La emancipación individual entendida desde la pedagogía crítica implica que el proceso formativo no solamente transita por la apropiación de conocimientos, sino que facilita la toma de conciencia crítica de ese saber puesto que el análisis deja entrever los nexos y relaciones con las que afloran las condiciones estructurales de desigualdad o también de transformación.

Desde la herencia freiriana hasta revisiones contemporáneas, la educación emancipadora articula reflexión y acción (praxis) para que el sujeto pueda intervenir sobre su realidad transformándola y, en consecuencia, emerge el poder político del colectivo o la comuna, permite que cada sujeto descubra el valor de la libertad en su subjetividad y la capacidad de consenso de los saberes que se movilizan sin hegemonismos. La literatura reciente revaloriza esta relación entre autoconciencia y emancipación en contextos escolares y comunitarios (Ćumura & Petrović 2022).

En el plano práctico, las estrategias pedagógicas que fomentan la autoconciencia suelen combinar actividades individuales (diarios reflexivos, mapas de intereses, autoevaluación guiada) con procesos grupales (círculos de diálogo, proyectos colaborativos). Estas prácticas permiten al estudiante identificar sus posiciones y emociones, y al mismo tiempo situarlas en marcos sociales más

amplios, lo que facilita la conciencia crítica y la identificación de objetivos colectivos. La evidencia sugiere que la combinación de ejercicios introspectivos y espacios colaborativos potencia la movilización social estudiantil (Ramos & Angus, 2024).

El vínculo entre empoderamiento docente y empoderamiento estudiantil es central: docentes reflexivos y empoderados generan ambientes donde la autoconciencia se cultiva y se orienta hacia la acción colectiva. Investigaciones longitudinales muestran que la formación docente en reflexión para la acción mejora la capacidad del profesorado para facilitar procesos emancipadores en el aula, diseñando experiencias que conectan temas personales con problemáticas sociales. En consecuencia, invertir en el empoderamiento del profesorado tiene retornos directos sobre la posibilidad de que la autoconciencia se traduzca en acción colectiva (Burhan-Horasanlı, 2024).

Ejemplos concretos en el aula incluyen proyectos de aprendizaje-servicio donde estudiantes, tras una fase de reflexión personal sobre sus valores y experiencias, identifican una problemática local (por ejemplo: acceso a espacios recreativos, reciclaje, salud comunitaria) y diseñan una intervención colectiva. En estos proyectos, la autoconciencia guía la elección de roles, permite reconocer sesgos y fortalece el compromiso sostenido al ver la relación entre la experiencia personal y el impacto comunitario.

Documentos sobre ABP y aprendizaje-servicio recientes documentan mejoras en la participación cívica y en la capacidad de organización colectiva (Tapia *et al.*, 2025).

A nivel de políticas educativas, promover la autoconciencia y el empoderamiento requiere currículos que legitimen la reflexión sobre la identidad y el contexto social, y sistemas de formación docente que prioricen la pedagogía crítica. Informes y estudios sobre cooperación y acción colectiva subrayan que las capacidades individuales fortalecidas (autogestión, autoeficacia, empatía) facilitan la coordinación y la confianza social necesarias para la acción colectiva sostenida. Así, la emancipación personal y la colectiva se configuran como objetivos complementarios de política educativa (London *et al.*, 2022).

Potenciar la autoconciencia desde el empoderamiento personal constituye una base sólida para la emancipación individual que se proyecta hacia la acción colectiva. Una pedagogía que articule ejercicios introspectivos, enseñanza crítica y proyectos colaborativos —apoyada por docentes empoderados y políticas educativas coherentes— puede transformar experiencias individuales en capacidad de acción colectiva para la justicia social. Las evidencias contemporáneas y los marcos teóricos consultados sostienen que ese puente entre el "yo" empoderado y el "nosotros"

movilizado es viable y es a la vez contemplado por la investigación educativa actual (Ćumura & Petrović, 2022).

Conciencia histórica y memoria crítica

La conciencia histórica se entiende como la capacidad colectiva e individual para situar hechos, actores y procesos en el tiempo, reconocer causas y efectos y vincular el pasado con el presente y el futuro (Silveyra Hernández, 2023). Esta capacidad no es neutral: atraviesa marcos de poder porque distintas versiones del pasado sirven para legitimar dominaciones o para impulsar resistencias. Por ello, trabajar la conciencia histórica en el aula implica transformar contenidos memorísticos en herramientas críticas que permitan identificar continuidades de opresión y prácticas de emancipación.

La memoria crítica se diferencia de la simple rememoración: es un ejercicio reflexivo que problematiza relatos hegemónicos, incorpora voces silenciadas y confronta mitos legitimadores de desigualdades (Ardila-Behar, 2024). La memoria crítica exige metodología: análisis de fuentes variadas, contraste de relatos y discusión de intencionalidades políticas e ideológicas detrás de los relatos. Desde esta perspectiva, la memoria en la formación profesional no es nostalgia sino una práctica política pedagógica orientada a la justicia epistemológica.

La epistemología, en tanto reflexión crítica sobre las condiciones de posibilidad del conocimiento, no se limita a describir cómo se adquiere el saber, sino que problematiza sus fundamentos, sus límites y su legitimidad en contextos históricos concretos. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es neutral ni puramente técnico, sino situado y atravesado por relaciones de poder, lenguajes y tradiciones culturales. Por ejemplo, en el ámbito educativo, analizar epistemológicamente un currículo permite develar qué saberes son reconocidos como válidos y cuáles son excluidos, como ocurre cuando se privilegia el conocimiento científico eurocéntrico y se margina el saber ancestral de las comunidades. Este ejercicio crítico posibilita que la práctica pedagógica deje de ser reproductora y se transforme en un espacio de reflexión consciente sobre el sentido y la finalidad del conocimiento que se enseña y se aprende.

La memoria crítica, por su parte, actúa como un soporte cualitativo del desarrollo del pensamiento al vincular la experiencia pasada con la reflexión presente, evitando la repetición acrítica de errores y formas de dominación. Filosóficamente, se inscribe en una concepción dialéctica del conocimiento, donde el sujeto piensa a partir de la historicidad de su experiencia y de la conciencia de los procesos que lo han configurado. Un ejemplo de ello se observa cuando una comunidad reflexiona sobre políticas educativas o económicas fallidas del pasado y, desde esa memoria colectiva,

construye criterios más justos y contextualizados para la toma de decisiones actuales. Así, la memoria crítica no solo fortalece la capacidad reflexiva del pensamiento, sino que orienta la acción hacia prácticas más conscientes, emancipadoras y coherentes con las necesidades reales de la sociedad.

Desde una perspectiva filosófica y crítica, la afirmación “los pueblos que no conocen su historia están condenados a repetirla” expresa la relación profunda entre memoria, conciencia y emancipación. El desconocimiento histórico no es una simple carencia de información, sino una forma de alienación que impide comprender las causas estructurales de la opresión y la desigualdad. Cuando una sociedad pierde o le es arrebatada su memoria histórica, queda expuesta a reproducir las mismas lógicas de dominación bajo nuevos discursos y apariencias. Un ejemplo de ello se evidencia cuando generaciones que ignoran las consecuencias sociales de regímenes autoritarios o políticas neoliberales aceptan nuevamente proyectos que erosionan derechos conquistados, creyendo en promesas de progreso desvinculadas de la experiencia histórica. En este sentido, conocer la historia no implica memorizar fechas, sino desarrollar una conciencia crítica que permita identificar patrones, resistir la manipulación ideológica y orientar el pensamiento y la acción colectiva hacia transformaciones que eviten la repetición de injusticias ya vividas.

Entender los procesos históricos de dominación y resistencia suponen Bernal y Pérez (2023) la necesidad de aprender, cómo se institucionalizan relaciones de poder (leyes, discursos, memorias oficiales) y cómo surgen prácticas de contestación (movimientos sociales, prácticas culturales y testimonios), y luego incorporar el análisis de estructuras —económicas, políticas, culturales— ayuda a evitar explicaciones superficialmente moralizantes y conduce a explicaciones causales más complejas. En el aula, esto se traduce en actividades que vinculan macro-procesos (por ejemplo, autoritarismos, colonialismo) con experiencias concretas de vida local

Una práctica pedagógica potente es el trabajo con testimonios orales: entrevistas a familiares, vecinos o activistas que vivieron episodios de represión o resistencia, permite que transformen la abstracción en experiencia vivida. El análisis crítico de testimonios obliga al alumnado a contrastar memoria individual y fuentes documentales, a evaluar sesgos y a situar relatos en marcos históricos más amplios. Estudios de caso muestran que estas prácticas fomentan empatía, pensamiento crítico y responsabilidad ciudadana (Fernández-Vázquez y Riveiro-Rodríguez, 2024).

Otra estrategia es el análisis comparado de fuentes (prensa de época, documentos oficiales, fotografías, material audiovisual y fuentes digitales). Diseñar tareas en las que estudiantes identifiquen

qué actor produce cada relato, qué intereses defiende y qué silencia, promueve alfabetización histórica (Ardila-Behar, 2024). Las guías pedagógicas recientes proponen rúbricas que valoran la capacidad para establecer causalidad, evaluar fuentes y reconstruir voces silenciadas, en lugar de medir sólo memorización de fechas.

Actividades colaborativas —como proyectos de memoria local, rutas patrimoniales o creación de archivos digitales— permiten articular investigación, acción y restitución simbólica. Un ejemplo periodístico reciente documenta cómo institutos escolares desarrollaron rutas y entrevistas locales sobre la transición democrática, combinando investigación, divulgación y vinculación comunitaria; estas experiencias aumentaron la comprensión crítica del alumnado y su compromiso cívico (El País. 2025, enero 20). Este tipo de proyectos articulan resistencia simbólica frente a versiones oficiales del pasado.

El uso de simulaciones y *role-play* (juicios históricos, debates parlamentarios, representaciones de comisiones de la verdad) facilita que el alumnado explore dilemas éticos, responsabilidades colectivas y limitaciones institucionales. Al representar actores históricos desde fuentes concretas, los estudiantes experimentan tensiones entre memoria, justicia y reparación, desarrollando juicio moral y argumentativo. Investigaciones sobre didáctica de la historia

resaltan que estas metodologías, bien guiadas, fomentan pensamiento crítico y comprensión contextual.

Es crucial atender la ética de la memoria: el trabajo con víctimas, familiares y testimonios requiere consentimiento, protección emocional y acompañamiento. La pedagogía de la memoria recomienda protocolos (preparación previa, apoyo psicosocial, espacios de *debriefing*) y reflexiona sobre la instrumentalización del sufrimiento (Castro *et al.*, 2020). El enfoque crítico en el aula debe combinar exigencia investigativa con sensibilidad ética para no reproducir nuevas violencias simbólicas.

Evaluar la conciencia histórica y la memoria crítica implica instrumentos cualitativos además de cuantitativos: portafolios reflexivos, producciones multimedia, ensayos argumentativos, presentaciones públicas y proyectos comunitarios permiten valorar la capacidad del alumnado para relacionar evidencia, argumentar críticamente y proponer acciones cívicas. Las recomendaciones recientes insisten en valorar la transferencia: qué tanto los estudiantes aplican lo aprendido en iniciativas colectivas o en la interlocución con la comunidad.

Promover conciencia histórica y memoria crítica es formar sujetos capaces de reconocer estructuras de dominación, valorar prácticas de resistencia y comprometerse en acciones democráticas. En el aula, esto requiere combinar análisis de fuentes, trabajo con

testimonios, proyectos comunitarios y prácticas éticas que devuelvan voz a los silenciados. La memoria crítica no busca imponer un único relato sino cultivar habilidades críticas y democráticas que permitan a las nuevas generaciones transformar el presente a partir de una comprensión reflexiva del pasado.

La conciencia histórica implica comprender que el pasado no es una colección neutra de hechos, sino un campo de lucha simbólica donde narrativas hegemónicas construyen legitimidades y excluyen voces. Trabajar la conciencia histórica en la carrera de formación pedagógica requiere problematizar esas narrativas —preguntarlas por sus autores, intereses y silencios— para que los estudiantes aprendan a identificar cómo el saber histórico puede reproducir o cuestionar relaciones de poder (Ardila-Behar, 2024).

La memoria crítica se define como un ejercicio reflexivo que enfrenta relatos oficiales, rescata testimonios silenciados y promueve interpretaciones plurales del pasado en diálogo con el presente (Gómez-Gómez, 2024). Esta memoria no busca reemplazar un relato por otro sino construir una contra-memoria que visibilice las experiencias negadas y que sirva como herramienta para la justicia social y la democracia en contextos contemporáneos.

Desde la contra-memoria se cuestionan las narrativas históricas oficiales que han invisibilizado sistemáticamente el aporte de los pueblos negros y afroecuatorianos al desarrollo cultural del país.

Este enfoque recupera voces, prácticas y saberes que han sido marginados por una historia escrita desde la perspectiva de las élites. Por ejemplo, al estudiar la música tradicional del Ecuador, la contra-memoria permite reconocer la marimba, el currulao y los cantos de arrullo del pueblo afroesmeraldeño no como expresiones folclóricas periféricas, sino como fundamentos vivos de la identidad musical nacional. De este modo, se resignifica la cultura afroecuatoriana como creadora de sentido, resistencia y creatividad colectiva, y no como un aporte secundario o anecdótico.

Asimismo, la contra-memoria hace visible el papel histórico de los afroecuatorianos en la construcción social, política y simbólica del país al recuperar experiencias de resistencia frente a la esclavitud, el racismo y la exclusión. Un ejemplo concreto se observa cuando en el aula se analizan las luchas de comunidades afrodescendientes por la libertad y el territorio, vinculándolas con expresiones culturales como la oralidad, la gastronomía y las festividades tradicionales. Esta lectura crítica permite comprender que prácticas como la tradición oral, los saberes culinarios o las formas comunitarias de organización, manifestaciones que han contribuido a configurar valores de solidaridad, identidad y dignidad que atraviesan la cultura nacional. Así, la contra-memoria no solo repara una deuda histórica, sino que fortalece una conciencia intercultural orientada al reconocimiento y la justicia social.

La contra-memoria es un concepto crítico que se refiere al conjunto de recuerdos, narrativas y saberes históricos que han sido silenciados, marginados o negados por las versiones oficiales de la historia producidas desde posiciones de poder. A diferencia de la memoria hegemónica —que selecciona y legitima determinados acontecimientos, actores y significados—, la contra-memoria emerge desde los sujetos y colectivos subalternizados para cuestionar, resignificar y disputar esas narrativas dominantes, visibilizando experiencias de opresión, resistencia y dignidad que no han sido reconocidas institucionalmente.

En el ámbito social y educativo, la contra-memoria cumple una función emancipadora, ya que permite recuperar voces históricas de pueblos indígenas, afrodescendientes, mujeres, migrantes y otros grupos históricamente excluidos. Este ejercicio no se limita a recordar el pasado, sino que implica una lectura crítica del presente, en la que la memoria se convierte en un acto político y ético orientado a la transformación de las relaciones de poder que aún persisten.

La conciencia intercultural integra la contra-memoria como un eje fundamental para el reconocimiento del otro en su diferencia histórica, cultural y epistemológica. Al incorporar memorias diversas y no oficiales, la interculturalidad supera una visión folclórica o superficial de la diversidad y se orienta hacia un diálogo horizontal

de saberes, donde las distintas memorias colectivas son valoradas como fuentes legítimas de conocimiento y no como relatos secundarios.

En este sentido, la contra-memoria fortalece la conciencia intercultural al promover procesos de descolonización del pensamiento, cuestionando la universalización de una sola historia y una sola racionalidad. Al reconocer la pluralidad de memorias y experiencias históricas, los sujetos desarrollan una conciencia crítica que favorece el respeto, la justicia social y la construcción de sociedades más inclusivas, capaces de convivir desde la diferencia y la reciprocidad.

Cuestionar las narrativas hegemónicas implica metodologías concretas: análisis de fuentes primarias y secundarias, comparación de discursos oficiales y testimonios populares, y reflexiones sobre los contextos de producción de la historia. Estas prácticas forman ciudadanos capaces de detectar cuándo la historia se utiliza para naturalizar desigualdades —por ejemplo, mitos fundacionales que ocultan desplazamientos o violencia estructural— y a generar explicaciones más complejas sobre causas y responsabilidades.

La construcción de una contra-memoria en el aula puede materializarse mediante proyectos de archivo comunitario: estudiantes recopilan fotografías familiares, cartas, audios y entrevistas orales para contrastar la versión oficial registrada en

libros de texto y medios. Al sistematizar evidencias locales y problematizarlas con fuentes institucionales, el alumnado aprende a producir conocimiento histórico situado y participativo, transformando la memoria privada en patrimonio colectivo que desafía discursos hegemónicos.

El conocimiento histórico situado y participativo es una forma de comprender el pasado que reconoce que la historia se construye desde contextos sociales, culturales y territoriales concretos, y no desde una supuesta neutralidad universal. Este enfoque asume que los sujetos y las comunidades no son simples objetos de estudio, sino actores que interpretan, narran y resignifican su propia experiencia histórica. Así, la memoria colectiva, la oralidad y los saberes locales adquieren el mismo valor epistemológico que las fuentes escritas tradicionales. Por ejemplo, cuando una comunidad reconstruye su historia a partir de testimonios de sus mayores sobre procesos de resistencia, migración o lucha por la tierra, se produce un conocimiento histórico que fortalece la identidad, promueve la conciencia crítica y vincula la reflexión histórica con la acción social y educativa en el presente.

Un ejemplo pedagógico concreto es la unidad didáctica basada en testimonios: guiar a estudiantes en la preparación de entrevistas (consentimiento informado, preguntas abiertas, registro ético), luego en el análisis crítico de los relatos recogidos y, finalmente, en

la elaboración de productos (podcasts, paneles, exposiciones). Este proceso combina alfabetización investigativa, competencias comunicativas y reflexión ética, y promueve empatía, así como pensamiento crítico frente a versiones unívocas del pasado.

Otra estrategia es el análisis crítico de libros de texto y medios: diseñar tareas donde el alumnado identifique qué hechos se destacan, qué actores aparecen como protagonistas, qué vocabulario se emplea y qué se omite. A partir de matrices comparativas y debates socráticos, los estudiantes ejercitan la deconstrucción de marcos interpretativos y proponen narrativas alternativas basadas en evidencias, promoviendo una pedagogía que cuestiona la neutralidad aparente de los recursos educativos.

Las simulaciones y foros de justicia transicional (por ejemplo, comisiones de la verdad ficticias, juicios simbólicos, asambleas de reparación) ayudan a experimentar tensiones entre memoria, reparación y responsabilidad. Al representar roles y defender posiciones sustentadas en fuentes, el alumnado no solo aprende hechos, sino que reflexiona sobre ética, reparación simbólica y los límites institucionales frente a violencias pasadas —habilidades esenciales para la construcción de una contra-memoria pública y deliberativa.

Es imprescindible considerar la ética pedagógica en el trabajo con memoria: el manejo de testimonios de víctimas exige protocolos

claros (autorización, cuidado emocional, devolución de resultados) y la prevención de revictimización. La pedagogía crítica de la memoria plantea que el aula sea un espacio seguro donde la voz se rescata sin instrumentalizar el dolor; esto fortalece la legitimidad de la contra-memoria al respetar sujetos y contextos.

Para evaluar estos procesos conviene usar criterios cualitativos y auténticos: portafolios de investigación, reportes de campo, producciones multimedia y actividades de difusión comunitaria (exposiciones, presentaciones públicas). La evaluación debe valorar la capacidad del alumnado para argumentar históricamente, contrastar fuentes, reconocer sesgos y proponer narrativas que dialoguen con la comunidad, midiendo así la transferencia de la conciencia histórica a la acción cívica.

Cultivar conciencia histórica y memoria crítica desde el cuestionamiento de narrativas hegemónicas implica formar agentes capaces de producir contra-memorias fundamentadas, éticas y dialogantes. Las prácticas descritas —archivos comunitarios, entrevistas, análisis de textos y simulaciones— no solo educan en contenido histórico, sino que habilitan a las nuevas generaciones para interpelar el pasado, transformar relatos oficiales y comprometerse en procesos colectivos de reconocimiento y justicia.

El aula, entendida desde una pedagogía crítica, se transforma en un verdadero laboratorio democrático cuando deja de ser un espacio de transmisión pasiva de contenidos y se convierte en un lugar de diálogo, problematización y construcción colectiva de sentidos. En este marco, la memoria histórica no se presenta como un relato cerrado ni neutral, sino como un campo en disputa que debe ser interrogado desde las experiencias concretas de los sujetos que aprenden. Reconstruir la memoria de manera crítica implica cuestionar las versiones oficiales, visibilizar las voces silenciadas —pueblos indígenas, afrodescendientes, mujeres, trabajadores— y comprender cómo el pasado incide en las desigualdades del presente. De este modo, el aula favorece la formación de sujetos históricos capaces de reconocerse como actores históricos, con responsabilidad ética y política frente a su realidad social.

Por ejemplo, en una clase de Estudios Sociales, el análisis de un proceso histórico como la conformación del Estado-nación puede abordarse a partir de testimonios locales, relatos comunitarios y fuentes no hegemónicas, contrastándolos con los textos escolares tradicionales. Al debatir cómo ciertas memorias fueron excluidas para legitimar relaciones de poder, los estudiantes desarrollan pensamiento crítico y aprenden a deliberar colectivamente, respetando la diversidad de opiniones. Este ejercicio no solo fortalece la conciencia histórica, sino que proyecta aprendizajes hacia el futuro: al comprender las raíces de la injusticia, el

estudiantado puede imaginar y proponer alternativas más equitativas, solidarias y democráticas. Así, el aula deja de ser un espacio aislado del mundo social y se consolida como un escenario donde la memoria crítica se convierte en herramienta para la transformación y la construcción de futuros posibles.

Conciencia colectiva y praxis transformadora

La conciencia colectiva no es simplemente la suma de conciencias individuales; es un proceso emergente donde significados, emociones y objetivos se entrelazan para producir una sensación compartida de mundo y destino común. Investigaciones recientes muestran que la conciencia colectiva afecta: la cognición, el afecto, la motivación, y su estudio requiere integrar perspectivas psicológicas y sociopolíticas para comprender cómo los individuos se convierten en actores colectivos (Amazan *et al.*, 2023).

El tránsito del "yo" al "nosotros" implica reconocer interdependencias y opresiones compartidas: pasar de experiencias privadas de injusticia a su problematización pública y relacional. Este paso se facilita cuando la carrera y el aula actúan como espacios deliberativos donde narrativas personales se articulan en relatos colectivos que identifican causas estructurales y responsabilidades. Autores y reportes contemporáneos sobre pedagogías críticas subrayan la necesidad de procesos colectivos de concientización

como condición previa para la acción transformadora (CLACSO, 2023).

La praxis transformadora —la unidad de reflexión y acción— es el mecanismo por el cual la conciencia colectiva se traduce en cambios concretos. Desde la tradición freiriana hasta trabajos actuales, la praxis se concibe como un ciclo continuo: problematizar la realidad en diálogo, planear acciones colectivas y evaluar sus efectos para iterar el proceso. Este enfoque permite que el paso del "yo" al "nosotros" sea también un aprendizaje práctico en el que se construyen competencias políticas y éticas compartidas.

Las identidades colectivas y la solidaridad no emergen automáticamente; se construyen mediante contacto intergrupal significativo, narrativas comunes y prácticas compartidas. Estudios empíricos sobre amistad intergrupal y acción colectiva como los de Vine *et al.* (2023) muestran que actividades compartidas y marcos interpretativos comunes aumentan la disposición a la acción solidaria, especialmente cuando las experiencias personales de injusticia se enmarcan como parte de opresiones estructurales. Esto es clave para convertir la empatía individual en compromiso colectivo sostenido.

En el aula, un primer ejercicio pedagógico para facilitar el tránsito del "yo" al "nosotros" es la cartografía de opresiones: estudiantes registran experiencias de injusticia personal y, en grupos

heterogéneos, buscan patrones y causas estructurales comunes. Este ejercicio combina autobiografía crítica con análisis socio-estructural y culmina en propuestas de acción compartida (campañas, carteles, micro-proyectos comunitarios), integrando reflexión y praxis desde el inicio. Informes y manuales sobre construcción de solidaridad recomiendan procesos semejantes para institucionalizar la acción colectiva.

Otro ejemplo pedagógico efectivo lo encontramos en García-Varcálcel *et al.* (2017) afirman que el aprendizaje basado en proyectos de justicia social: grupos de estudiantes investigan una problemática local (acceso al agua, discriminación en el aula, trabajo informal) y diseñan intervenciones con actores comunitarios. La evaluación reflexiva posterior permite revisar no solo los resultados técnicos, sino también cómo se articuló la responsabilidad colectiva, quiénes se sintieron incluidos y qué formas de poder emergieron o se transformaron. Estudios sobre praxis educativa muestran que estas experiencias fortalecen la agencia colectiva y la comprensión de opresión como fenómeno compartido.

La mediación afectiva —trabajo sobre emociones y vínculos— también es imprescindible: la solidaridad no se sostiene solo con razones, requiere afectos compartidos y confianza. Dinámicas en aula que incluyen narración empática, *role-play* y espacios seguros

para el conflicto, permiten a los estudiantes reconocer el dolor ajeno, negociar discrepancias y construir compromisos de acción conjunta. La psicología social contemporánea señala que estos lazos facilitadores de la acción colectiva son predictivos de movilización sostenida cuando se acompañan de marcos interpretativos que conectan experiencias individuales con estructuras de opresión (Shteynberg *et al.,* 2023).

Para que la praxis transformadora sea democrática y no reproduzca nuevas jerarquías, el docente debe asumir un rol de facilitador crítico: diseñar condiciones, no imponer agendas; visibilizar desigualdades, no individualizar culpas; y acompañar negociaciones, no sustituir decisiones colectivas. Investigaciones sobre formación docente y pedagogías críticas recomiendan prácticas de co-diseño curricular, evaluación participativa y reflexión docente sobre su propio posicionamiento de poder. Estas medidas ayudan a sostener que el "nosotros" construido sea plural y capaz de cuestionar sus propios límites (Jackson y Moraguez, 2025). Destacándose la importancia de la pedagogía intercultural.

Un riesgo potencial es convertir el "nosotros" en un grupo homogéneo que invisibiliza diferencias internas de género, raza, clase o situación migratoria. Por ello, una pedagogía de la conciencia colectiva debe integrar análisis interseccionales que permitan identificar opresiones compartidas sin borrar

singularidades ni reproducir dominaciones internas. La investigación reciente sobre fuentes de solidaridad y acción colectiva insiste en equilibrar identidad compartida y reconocimiento de diferencias para sostener coaliciones inclusivas y robustas.

La evaluación de procesos formativos orientados a la conciencia colectiva debe combinar indicadores cualitativos (narrativas de cambio, testimonios, transformaciones relacionales) y cuantitativos (participación en iniciativas, resultados de proyectos comunitarios). Más allá de medir "contenido aprendido", interesa valorar la capacidad de articular experiencias individuales en marcos colectivos de análisis y acción. Estudios y guías contemporáneas sobre educación para la solidaridad de Massat (2024) recomienda una evaluación híbrida como forma de validar la transición del "yo" al "nosotros" y la consolidación de una praxis transformadora sostenida en el tiempo.

La conciencia colectiva se entiende hoy, según Bulich *et al.* (2024), como un proceso dinámico en el que individuos reconocen intereses, problemas y narrativas compartidas que permiten la acción conjunta. Este reconocimiento no es automático: se forja mediante prácticas comunicativas, experiencias compartidas y espacios de reflexión que conectan lo individual con lo colectivo. En contextos contemporáneos, la educación popular y la investigación-acción comunitaria han probado ser vías efectivas para activar esa

conciencia porque articulan reflexión y práctica en escenarios concretos.

Para Essombra *et al.* (2023) la praxis transformadora combina teoría y acción: no basta con explicar la realidad, hay que intervenirla y aprender de esa intervención. La investigación-acción participativa y las metodologías de educación popular facilitan ciclos de problematización, acción y evaluación donde la comunidad es sujeto y objeto del cambio. Esto sitúa a la acción directa —por ejemplo, movilizaciones comunitarias, huertos colectivos o campañas de incidencia— como mecanismo para articular aprendizaje y empoderamiento social.

La organización comunitaria aporta estructura y sostenibilidad a la acción directa. A diferencia de episodios aislados de protesta, la organización vecinal o barrial permite la acumulación de capacidades, liderazgo compartido y acuerdos sobre prioridades. Estudios recientes según Schneider (2025) resaltan que los procesos organizativos transforman identidades cívicas, fomentan habilidades deliberativas y construyen marcos de reciprocidad que sostienen la acción política a largo plazo.

La relación entre pedagogía y acción directa es central: las aulas pueden funcionar como microespacios de organización donde se practican estrategias de incidencia y se reflexiona críticamente sobre ellas. Según Vázquez, et al. (2025) un módulo universitario

que combina trabajo comunitario con teoría política ha mostrado cómo "aprender haciendo" (*service-learning* crítico) produce agentes más comprometidos y reflexivos, capaces de vincular saberes académicos con demandas reales de la comunidad.

En la formación docente, una secuencia pedagógica podría incluir diagnóstico comunitario, diseño colectivo de una intervención (p. ej., mejora de un espacio público), ejecución con roles compartidos y evaluación participativa. Esta secuencia convierte a estudiantes en organizadores y a la carrera en nodo de articulación con organismos comunitarios, fortaleciendo la conciencia colectiva mediante experiencias concretas de logro comunal (De Lucía et al., 2024).

La acción directa en clave pedagógica debe atender riesgos éticos y contextuales: movilizar sin respaldo organizativo puede exponer a participantes, y las intervenciones deben ser co-diseñadas con la comunidad para evitar paternalismos. Por eso, las propuestas de educación popular enfatizan el diálogo de saberes y la corresponsabilidad entre carrera y comunidad, lo que reduce asimetrías y protege a quienes participan en acciones públicas.

El uso de metodologías reflexivas (diarios colectivos, talleres de autoevaluación, asambleas) en el aula permite sostener procesos de conciencia colectiva después de la intervención. Estas herramientas facilitan que los participantes reconozcan aprendizajes, identifiquen tensiones y organicen cada uno de los

pasos del proceso, consolidando redes que van más allá del proyecto puntual, lo que favorece una acción sostenida.

Casos recientes Vázquez *et al.* (2025) documentan cómo la intersección entre organización local y pedagogía puede incidir en políticas públicas: proyectos de aprendizaje-servicio vinculados con redes barriales han logrado influir en planes locales de sostenibilidad y en la gestión de espacios públicos. Estos hallazgos subrayan que la praxis transformadora cuando es organizada y pedagógica, escala desde el aula a la política local.

Para que la conciencia colectiva se traduzca en cambio duradero es necesario trabajar capacidades organizativas: liderazgo rotativo, administración de recursos, comunicación estratégica y negociación con instituciones. La formación en el aula puede integrar talleres prácticos sobre estas habilidades (simulaciones de asamblea, elaboración de agendas, planificación de campañas) para preparar a estudiantes como operadores de cambio en sus comunidades.

Por consiguiente, combinar acción directa, organización comunitaria y praxis pedagógica, produce un ciclo virtuoso: la acción genera experiencia, la reflexión la convierte en aprendizaje y la organización la convierte en capacidad colectiva de transformación sostenible. Implementado con criterios éticos y de corresponsabilidad, este enfoque potencia la conciencia colectiva y

habilita transformaciones sociales que emergen desde abajo —desde las aulas, las plazas y las organizaciones barriales— y confluyen en decisiones públicas más democráticas y ancladas en las necesidades reales de la gente.

Conciencia ecológica y descolonización integral

La crisis ecológica contemporánea según Baptiste & Baptiste-Garren (2024) obliga a repensar la relación entre humanidad y naturaleza: ya no sirve una visión instrumental que separa lo humano de lo no humano. La conciencia ecológica supone reconocer interdependencias biofísicas, culturales y éticas, y entender que la salud humana está ligada a la salud de los ecosistemas. Esta conciencia, en clave decolonial, requiere además cuestionar narrativas históricas que legitimaron la explotación extractiva y la jerarquización de conocimientos.

La decolonización integral propone deshacer no solo prácticas políticas y económicas coloniales, sino también epistemologías dominantes: recuperar saberes indígenas, campesinos y comunitarios que interpretan la naturaleza como sujeto relacional y portador de agencia. Plantea un giro epistémico que reconoce múltiples formas de conocimiento —no jerarquizadas— y que sitúa la interdependencia como principio organizador de la vida social.

Esto abre posibilidades pedagógicas para integrar cosmovisiones diversas en la formación ecológica (Nelson, et al. 2024).

Frente a los términos decolonización y descolonización, bien vale preguntarse ¿hay diferencia conceptual y política?, aunque en el uso cotidiano a menudo se confundan. La descolonización se refiere principalmente a un proceso histórico-político y jurídico mediante el cual los territorios sometidos al dominio colonial formal alcanzan la independencia del poder imperial, como ocurrió en América Latina o África en los siglos XIX y XX; sin embargo, este proceso no eliminó necesariamente las estructuras de poder, saber y dominación heredadas del colonialismo. En cambio, la decolonización (o decolonialidad) alude a un proceso más profundo, crítico y permanente que busca desmontar la colonialidad del poder, del saber y del ser, es decir, las jerarquías raciales, epistémicas, culturales y económicas que persisten aun después de la independencia política. Mientras la descolonización puede concluir con la creación de un Estado-nación formalmente soberano, la decolonización implica una praxis transformadora continua que interpela la educación, la economía, la cultura y las subjetividades desde los saberes subalternizados y las luchas históricas de los pueblos.

Conciencia ecológica y decolonización según el Ministerio de Educación del Ecuador (2024) se articulan en la práctica (praxis):

no bastan discursos teóricos; hay que construir experiencias educativas que vinculen cuerpo, territorio y saberes locales. La pedagogía situada y el aprendizaje basado en proyectos comunitarios (por ejemplo: huertos escolares con semillas nativas, recorridos por territorios y entrevistas con saberes locales) permiten que el alumnado experimente la interdependencia y practique la responsabilidad ecológica. Estos procesos fortalecen identidades ecológicas y vínculos de cuidado colectivo.

Una clase diseñada desde la descolonización integral, según Terry *et al.* (2024) puede comenzar con mapeos participativos: estudiantes, docentes y miembros de la comunidad cartografían recursos, riesgos y relatos sobre un territorio cercano. Este diagnóstico colectivo, acompañado por sesiones de reflexión crítica sobre historia ambiental y extractivismo, establece conexiones entre problemas locales (contaminación, pérdida de especies) y estructuras coloniales-globales, preparando el terreno para intervenciones co-diseñadas.

Una unidad didáctica práctica podría incluir la creación de un huerto de especies nativas gestionado por la comunidad escolar, con rotación de responsabilidades, registro de cambios ecológicos y vinculación con saberes tradicionales (prácticas de siembra, conservación de semillas). Además de conocimientos biológicos, esta actividad enseña gobernanza comunitaria, planificación y ética

del cuidado. Evaluaciones reflexivas (diarios, asambleas) permiten traducir experiencia en aprendizaje político y ecológico (Bonatti *et al.*, 2025).

La decolonización pedagógica exige cuidado ético: las carreras en su proceso de formación integral no deben apropiarse de saberes comunitarios ni instrumentalizarlos. El vínculo debe ser de reciprocidad: antes de incorporar prácticas indígenas o campesinas se debe establecer consentimiento, acuerdos de colaboración y beneficios mutuos. En la práctica docente esto implica co-diseño con líderes locales, reconocimiento de autorías y pagos o contraprestaciones simbólicas cuando corresponda (Díaz-Díaz & Royo, 2025).

Las metodologías reflexivas —asambleas, círculos de palabra, cartografías vivas y diarios ecológicos— ayudan a consolidar la conciencia ecológica al convertir experiencias sensoriales en narrativas críticas. En el aula, según Nardy *et al.* (2024) estas herramientas permiten que el estudiantado identifique conexiones entre sus hábitos cotidianos y procesos ecosistémicos, implica se diseñen acciones colectivas (campañas de limpieza con criterios de reparación ecológica, restauración con especies nativas) acciones que generan impacto real en su entorno cercano.

La enseñanza de la interdependencia también puede incorporar perspectivas feministas y de justicia ambiental: el reconocimiento de

que la degradación ambiental afecta de manera diferenciada según género, clase y etnicidad enriquece la comprensión de la relación humano-naturaleza. Proyectos pedagógicos que integran y sistematizan testimonios de defensoras del territorio, el análisis de casos locales ayuda a visibilizar asimetrías y a imaginar soluciones que articulen: cuidado, justicia y sostenibilidad.

Vincular la carrera de formación profesional con redes comunitarias y organizaciones locales expresa Shabalala (2025) multiplica el alcance pedagógico: los resultados no quedan confinados al aula, sino que retroalimentan iniciativas barriales (reforestación, recuperación de fuentes de agua, mercados de intercambio de semillas). La articulación sostiene procesos a mediano plazo y demuestra que la conciencia ecológica decolonial puede transformarse en capacidades organizativas y políticas concretas.

De ahí que, promover conciencia ecológica desde una perspectiva decolonial implica integrar interdependencia, pluralidad epistemológica y praxis comunitaria en la educación. Las materias que adoptan estas aproximaciones facilitan aprendizajes situados, relaciones recíprocas con la naturaleza y prácticas colectivas de cuidado que desafían lógicas extractivistas. Implementadas con ética, reciprocidad y vínculo comunitario, estas pedagogías contribuyen a una transformación social sostenible y arraigada en territorios y saberes locales.

La crisis socioecológica contemporánea exige más que medidas tecnológicas: requiere una transformación profunda de sentidos, prácticas y saberes que llamamos conciencia ecológica decolonial. Esta postura no solo cuestiona el daño ambiental, sino que interroga las raíces coloniales y extractivistas de la modernidad —la lógica que reduce territorios y cuerpos a recursos— y propone recuperar modos de relación basados en reciprocidad y cuidados (Murrey *et al.*, 2023).

El rechazo al extractivismo —entendido como modelo político-económico que prioriza la extracción masiva de recursos y la acumulación de ganancias— es central para una descolonización integral. Investigaciones recientes muestran que las luchas comunitarias contra megaproyectos extractivos combinan defensa territorial con procesos de reconstitución cultural, lo que confirma que la confrontación a prácticas que destruyen la vida es también un proceso que construye la conciencia del sujeto crítico político y ético (Teixeira & Nicoson, 2024).

La crítica al consumismo complementa esta mirada: el consumismo reproduce la lógica depredadora del capitalismo al transformar bienes, relaciones y afectos en mercancía. Una conciencia ecológica decolonial interpela ese hábito social desde dos frentes: desmontar la idea de progreso infinito y recuperar prácticas locales de buen vivir que priorizan límites, bienestar comunitario y cuidados

ecológicos (Murrey *et al.*, 2023). En el aula esto implica cuestionar narrativas hegemónicas sobre desarrollo y abrir espacio a saberes no occidentales.

La pedagogía para la decolonización ecológica debe ser crítica, situada y colaborativa. La investigación en educación superior y en proyectos comunitarios muestra que los currículos que integran epistemologías del sur, cosmovisiones indígenas y experiencias locales favorecen forjar una conciencia en sujetos sociales más comprometidos y capaces de pensar alternativas al extractivismo (Arias-Gutiérrez & Minoia, 2023). Esto transforma la clase de un espacio que reproduce *status quo*, a otro concebido como laboratorio de prácticas emancipadoras.

En términos didácticos, se proponen actividades ecológicas concretas:

1. Análisis de casos locales: estudiar un proyecto extractivo cercano desde mapas, testimonios y archivos, combinando ciencias, historia y ética;
2. Jornadas de reciprocidad con comunidades locales: intercambio de saberes (agroecología, oficios, mitos) donde estudiantes aprendan modos de cuidado;
3. Diarios de consumo crítico para registrar y discutir hábitos, publicidad y alternativas. Estas prácticas fomentan reflexión activa y responsabilidad compartida.

Las estrategias evaluativas también cambian: en lugar de exámenes de base estructurada memorísticos, se privilegia una evaluación del trabajo colectivo, la resolución de problemas reales y proyectos de impacto local (por ejemplo, huertos escolares, defensa de ríos). Estudios internacionales muestran que la alfabetización climática y las actividades de aprendizaje experiencial aumentan la agencia juvenil y la disposición a actuar en favor del ambiente. Así, la evaluación formativa se alinea con la ética y los fines pedagógicos de la decolonización.

Una dimensión imprescindible es la articulación intergeneracional y el respeto por saberes ancestrales. La decolonización integral implica reconocer que quienes habitan los territorios desde hace siglos poseen conocimientos ecológicos valiosos para la resiliencia y la soberanía alimentaria. Integrar a ancianos, artesanos y guardianes del territorio en actividades académicas de la clase legitima otras racionalidades y rompe con la autoridad exclusiva del conocimiento científico occidental (Arias-Gutiérrez & Minoia, 2023).

La acción colectiva en la carrera de formación pedagógica se debe conectar con movimientos locales y redes pedagógicas. Ejemplos recientes de programas y recursos educativos sobre consumo responsable y sostenibilidad muestran que el intercambio entre carreras pedagógicas y organizaciones comunitarias potencia proyectos trascendentes (Portal Synapses/ Eco-Schools, 2025).

Estas alianzas permiten a las aulas convertirse en nodos de movilización social —no islas aisladas— frente a políticas extractivas y modelos de mercado depredadores (Teixeira, & Nicoson, 2024).

Para sostener estos procesos es necesaria una política educativa que financie la formación docente en pedagogías decoloniales, materiales libres y espacios de intercambio entre carrera pedagógica y territorio. La evidencia indica que invertir en alfabetización climática y formación docente desde lo decolonial fortalece la capacidad de las comunidades para defender sus territorios y proponer transiciones socioecológicas justas. Sin voluntad política y recursos, las iniciativas quedan fragmentadas.

La conciencia ecológica y la decolonización integral no son simples contenidos; son prácticas éticas y políticas que transforman sujetos, currículos y relaciones sociales. Rechazar el extractivismo y el consumismo desde la carrera pedagógica implica formar personas capaces de imaginar y construir modos de vida que respeten límites planetarios y la dignidad de comunidades históricamente explotadas. La educación, bien diseñada y conectada con el territorio y la comuna, puede ser una herramienta poderosa para desandar lógicas depredadoras y abrir caminos hacia formas de vida sostenibles y plurales [Murrey, Jackson & Volonterio, 2023; Teixeira & Nicoson, 2024; Arias-Gutiérrez & Minoia, 2023; Portal Synapses, 2025].

La crisis ecológica contemporánea exige una reconstrucción de la conciencia colectiva que vaya más allá de la simple sensibilización ambiental: necesita incorporar éticas bioculturales que reconozcan la interdependencia entre seres humanos y ecosistemas y que sitúen el cuidado como práctica cotidiana y política. Investigaciones recientes proponen el concepto de Earth stewardship (custodia de la Tierra) como marco que articula respeto, reciprocidad y responsabilidad, y que puede ser enseñado en cada uno de los niveles de formación profesional y transferido a las comunidades locales. (Tauro & Rozzi, 2025).

La decolonización del conocimiento ambiental implica cuestionar la hegemonía epistemológica occidental y recuperar cosmovisiones y prácticas locales que han cuidado territorios por generaciones. Este proceso no es nostalgia: es rescate epistemológico y político que permite diseñar soluciones sostenibles y contextualizadas frente al extractivismo y al consumo predatorio. Autores académicos han mostrado cómo la pedagogía decolonial integra saberes indígenas y comunitarios en currículos que fortalecen identidad cultural y resiliencia socioambiental (Flores *et al.*, 2025).

En América Latina, múltiples estudios documentan experiencias concretas donde los saberes ancestrales —agroecología tradicional, manejo de cuencas, saberes medicinales y prácticas rituales de cuidado— se convierten en recursos pedagógicos

valiosos para la alfabetización ecológica. Investigaciones de caso en países como Ecuador evidencian que integrar saberes locales en la carrera de formación docente fomenta sentido de pertenencia, valores de reciprocidad y acciones concretas de cuidado del entorno (Sanipatin, 2023).

Una educación ambiental intercultural propone metodologías participativas y críticas que reorientan la enseñanza desde la colonialidad del saber hacia diálogos de saberes, donde la ciencia académica convive con epistemologías indígenas, negros, afrodescendientes y campesinas. Esto exige rediseñar materiales, formar docentes en enfoques interculturales y construir espacios de aprendizaje que reconozcan la voz comunitaria como fuente legítima de conocimiento ambiental (Mendoza-Mendoza *et al.*, 2025).

La praxis pedagógica transformadora combina teoría y acción: proyectos basados en territorio (por ejemplo, huertos escolares gestionados con técnicas ancestrales, manejo comunitario de microcuencas, o recolección y registro de saberes locales) ayudan a que el currículo deje de ser abstracto y se convierta en una herramienta para la soberanía ecológica. Estudios recientes sobre transiciones agroecológicas señalan que las pedagogías decoloniales aceleran estos procesos cuando las comunidades lideran la enseñanza-aprendizaje (Bonatti *et al.*, 2025).

Concretar la acción pedagógica requiere que en el aula se planifique (actividades interdisciplinarias). Por ejemplo que se diseñe un Proyecto de Huerto y Memoria donde estudiantes, docentes y mayores de la comunidad (ancianas/os portadores de saberes) planifiquen la siembra con calendarios agrícolas tradicionales, registren técnicas de conservación de semillas y reflexionen sobre la relación entre prácticas locales y biodiversidad. Los objetivos podrían ser aprender ciclos naturales, fortalecer identidad cultural y practicar cuidado comunitario (consulta y co-diseño con saberes locales; salida a terreno; bitácora colectiva).

Así mismo, en el bachillerato (ciencias y ética): se debe desarrollar una unidad sobre manejo de agua que integre mapas participativos de ríos locales, entrevistas a guardianes del agua, y microproyectos para restauración de riberas usando técnicas ancestrales de bioingeniería. Evaluación: portafolio donde estudiantes comparen enfoques científicos y saberes locales, proponiendo una intervención comunitaria (basado en estudios que muestran aporte de saberes ancestrales a la gestión de cuencas).

Para que estas prácticas sean sostenibles se necesita formación docente continua en pedagogía intercultural y decolonial, además de políticas educativas que legitimen la co-construcción curricular con comunidades. Las investigaciones subrayan que, sin reconocimiento institucional y recursos, las iniciativas locales

quedan aisladas; al respecto, el avance de la articulación entre escuela, universidad y organizaciones comunitarias está en ciernes. (Arias-Gutiérrez, 2023; Flores *et al.*, 2025).

La conciencia ecológica decolonial no solo transforma contenidos escolares: transforma sujetos. Al educar desde la reciprocidad y el cuidado, se promueven formas de ciudadanía que priorizan la justicia ambiental, el rechazo al extractivismo y la participación comunitaria en la toma de decisiones. La carrera pedagógica es un espacio de regeneración social siempre que, se aprenda a escuchar, a validar y amplificar los saberes ancestrales y si se conecta el aula de la carrera profesional con los territorios vivos. (Tauro y Rozzi, 2025; Bonatti, 2025).

El escenario de la acción constructivista del conocimiento y configuración en el sujeto social de su conciencia crítica para trascender en sujeto social crítico político

El ser humano posee unas características morfológicas y fisiológicas que lo convierten en una especie única entre todos los seres vivos. La principal de ellas es la consciencia, es una facultad que se construye en procesos sistémicos de construcción de conocimientos y determina que el sujeto pueda: reconocerse, saber que existe en un presente, ser consciente de que tiene un pasado y un futuro, de que se está vivo, de que forma parte de un universo y de sus leyes que siendo universales en la exterioidad están también

en su mundo interno regulando sus procesos de su cognición. Además, es un ser capaz de modificar su conciencia a su conveniencia y provecho (Campillo, 2021).

La consciencia recuerda, cada paso de la vida del sujeto, así como que inevitablemente un día dejará de existir. Permite creer en cosas que no puede ver, como dioses o espíritus. Incluso otorga la esperanza de que, quizás, su existencia prosiga más allá de la muerte en algún lugar o formato desconocido.

La consciencia es un producto (directo o indirecto) de la actividad del cerebro humano de ahí que, los procesos de interacción entre la racionalidad con el contenido y el contexto posibilita la configuración del sujeto social que en el proceso de construcción del conocimiento, deviene sujeto crítico político; el conocimiento se construye en el entramado de relaciones que se suscitan en el abordaje de tareas de aprendizaje, por lo tanto, la realización de tareas investigativas debe orientar la resolución de problemas situados en los contextos para encontrar el sentido y significado.

En el propósito de la creación de conciencia crítica, la mediación docente juega un papel importante para lograr experiencias significativas en interacción con otros mediadores como: el objetivo, el problema, estrategias, recursos, evaluación, los contextos y la comunicación. El proceso constructivista reconfigura la función didáctica – pedagógica del trabajo metodológico docente en un

escenario interdisciplinario, multidisciplinario y uso apropiado de la inteligencia artificial en esa espiral de desarrollo ascendente de lo humano, el lenguaje es vital y la evaluación formativa refuerza y corrobora la apropiación de los saberes.

El constructivismo, como paradigma educativo, ha redefinido y reconceptualizado la función didáctica dado que concibe al estudiante en un escenario activo de aprendizaje situando (Vygotsky, citado en Díaz-Barriga, 2021). En este marco, el sujeto social crítico emerge como un sujeto político al ser actor capaz de analizar, cuestionar y transformar su realidad mediante procesos educativos significativos a nivel individual y social.

Este epígrafe explora cómo la integración de tareas investigativas, la resolución de problemas contextualizados y los enfoques interdisciplinario y multidisciplinario del abordaje de los contenidos en el proceso metodológico docente contribuyen a la formación de la conciencia crítica de cara a la lógica y encadenamiento dialéctico del proceso de la clase.

La integración de tareas investigativas en el aula contribuye de manera decisiva a la formación de la conciencia crítica porque sitúa al estudiantado como sujeto activo del conocimiento y no como receptor pasivo de contenidos. Cuando el estudiante investiga problemáticas reales de su entorno —por ejemplo, las causas del desempleo juvenil en su comunidad— se ve obligado a formular

preguntas, contrastar fuentes y analizar datos, desarrollando así la capacidad de cuestionar, dar explicaciones simplistas o muy estructuradas y discursos oficiales. Este proceso fortalece la autonomía intelectual y la comprensión de que el conocimiento es una construcción social situada.

La resolución de problemas contextualizados, por su parte, permite que los contenidos curriculares de las materias adquieran sentido social y político. Al trabajar, por ejemplo, problemas matemáticos vinculados a la distribución desigual del presupuesto municipal, el estudiantado no solo aplica operaciones numéricas, sino que reflexiona sobre la justicia social y el uso del poder. De esta manera, el aprendizaje deja de ser abstracto y se convierte en una herramienta para interpretar críticamente la realidad y posicionarse frente a ella.

El enfoque interdisciplinario profundiza la conciencia crítica al articular saberes de distintas áreas para comprender fenómenos complejos. Un ejemplo de ello es el análisis del extractivismo minero desde la geografía, la biología y los estudios sociales: mientras una disciplina explica el impacto ambiental, otra examina las consecuencias económicas y sociales, y otra analiza los marcos legales. Esta articulación permite al estudiante comprender la totalidad del problema y reconocer las relaciones de dominación que lo sostienen.

A diferencia de la interdisciplinariedad, el enfoque multidisciplinario aporta a la conciencia crítica al ofrecer múltiples miradas que dialogan sin perder su especificidad. Por ejemplo, al estudiar la migración, la lengua y literatura puede abordar testimonios de personas migrantes, la historia, analizar las causas estructurales del fenómeno, en ese escenario la matemática trabaja estadísticas migratorias. La convergencia de estas perspectivas enriquece la comprensión crítica y evita reduccionismos.

La combinación de tareas investigativas y problemas contextualizados promueve la reflexión ética y política del aprendizaje. Cuando el estudiantado investiga el acceso desigual al agua potable en su localidad y, a la vez, propone soluciones viables desde distintas áreas del conocimiento, desarrolla una conciencia crítica orientada a la transformación social. El aprendizaje se vincula así con la responsabilidad colectiva y la participación ciudadana.

Asimismo, estos enfoques fomentan el pensamiento crítico al confrontar al estudiantado con contradicciones y tensiones de la realidad social. Por ejemplo, analizar el discurso del desarrollo económico frente a los impactos ambientales desde varias disciplinas obliga a cuestionar nociones hegemónicas de progreso. Esta confrontación estimula la capacidad de argumentar, debatir y tomar postura informada.

La integración de estos enfoques también fortalece la conciencia histórica y social del estudiantado. Al investigar procesos como la desigualdad educativa a lo largo del tiempo, utilizando fuentes históricas, estadísticas actuales y relatos comunitarios, se evidencia que los problemas sociales no son naturales ni inevitables, sino el resultado de decisiones políticas. Este reconocimiento es clave para la formación de sujetos críticos y comprometidos con el cambio social desde la formulación políticas públicas.

En conjunto, la articulación de tareas investigativas, resolución de problemas contextualizados y enfoques interdisciplinarios y multidisciplinarios transforma el aula en un espacio de reflexión crítica y acción consciente. El estudiantado aprende a leer la realidad desde múltiples perspectivas, a cuestionar estructuras de poder y a imaginar alternativas más justas, como ocurre cuando diseñan proyectos comunitarios que integran saberes científicos y populares para resolver problemáticas locales. De este modo, la educación se convierte en una praxis emancipadora orientada a la transformación social.

La didáctica constructivista enfatiza que el aprendizaje no es un proceso de transmisión de información, sino un proceso dinámico en el que el estudiante activa sus conocimientos previos para interpretar el contenido curricular y simultáneamente interactuar con su entorno (Coll *et al.*, 2007). Desde esta perspectiva, el sujeto

social crítico se configura al enfrentar problemas reales, y deviene en sujeto político crítico lo que le permite desarrollar habilidades analíticas, propositivas y creadoras. La función pedagógica, entonces, trasciende la memorización para fomentar la reflexión, la acción y la transformación proceso dinámico, mismo que hace posible que germine desde la comprensión la consciencia crítica.

Las tareas investigativas son fundamentales en este proceso, puesto que promueven la indagación autónoma, y el pensamiento complejo (Hernández *et al.*, 2021). Al investigar, el estudiante no solo adquiere conocimientos, sino que también aprende a cuestionar la realidad social y las estructuras sociales que subyacen en los problemas estudiados. Este ejercicio fortalece su capacidad para tomar decisiones críticas y autónomas que inciden en el cambio de su medio social.

La resolución de problemas situados es otra estrategia clave en la formación del sujeto social crítico. Según Jonassen (2019), los problemas auténticos—aquellos vinculados a situaciones reales—demandan un enfoque holístico y colaborativo. Al abordarlos, el estudiante integra saberes diversos y desarrolla soluciones innovadoras y creativas, lo que refuerza su conciencia social y su capacidad creadora, empática de justicia y compromiso de transformación.

La conciencia social se refiere a la capacidad de reconocer y comprender las problemáticas, necesidades y dinámicas que afectan a una comunidad o sociedad en su conjunto. Implica desarrollar empatía, sentido de justicia y compromiso con el bien común. Por ejemplo, una persona con conciencia social puede participar en campañas de reciclaje al entender el impacto ambiental de los desechos, o unirse a movimientos que promueven la igualdad de género al ser consciente de las desigualdades existentes. Esta conciencia surge de la reflexión crítica sobre el entorno y la voluntad de actuar para superarlo.

Capacidad de agencia, por otro lado, es el poder que tienen los individuos o grupos para tomar decisiones autónomas y actuar de manera efectiva para transformar su realidad. Combina autonomía, recursos y habilidades para generar cambios. Por ejemplo, un joven que organiza un taller educativo en su barrio para combatir el analfabetismo ejerce su agencia al convertir una preocupación social en acción. Del mismo modo, una comunidad que se moviliza para exigir mejores servicios públicos demuestra capacidad de agencia al ejercer presión colectiva. Esta capacidad es clave para transformar la conciencia social con impacto tangible.

La interdisciplinariedad y multidisciplinariedad enriquecen este proceso al romper las barreras tradicionales entre disciplinas (Morin, 2020). El sujeto social crítico no aprende fragmentadamente, sino

que conecta conocimientos de distintas áreas para comprender fenómenos complejos. Esta aproximación refleja la naturaleza interconectada de los problemas sociales y fomenta una visión integral del todo.

El trabajo didáctico interdisciplinar integra conocimientos y métodos de dos o más disciplinas para abordar un tema común, enriqueciendo la comprensión desde múltiples perspectivas. Por ejemplo, al estudiar el cambio climático, se combinan la geografía (efectos en el relieve), la biología (impacto en los ecosistemas) y la física (procesos atmosféricos), permite a los estudiantes analizar el problema de manera holística. Este enfoque fomenta conexiones significativas entre áreas del saber y desarrolla habilidades de pensamiento crítico.

En contraste, el enfoque didáctico del aprendizaje multidisciplinar aborda un tema desde varias disciplinas, pero sin integrarlas profundamente; cada área aporta su visión de manera paralela. Por ejemplo, en un proyecto sobre el antiguo Egipto, la historia analiza las dinastías faraónicas, las matemáticas estudian el sistema numérico egipcio y el arte explora la pintura jeroglífica, sin que necesariamente se los vincule. Aunque útil para explorar un tema desde ángulos diversos, no siempre promueve síntesis conceptual.

Lo transdisciplinar va más allá, fusionando disciplinas para crear nuevos marcos teóricos o soluciones innovadoras, trascendiendo

los límites académicos tradicionales. Un ejemplo es la bioética, que combina medicina, filosofía y derecho para resolver dilemas como la eutanasia, generando conocimiento que no pertenece exclusivamente a ninguna de esas áreas. Este enfoque, ideal para problemas complejos (como inteligencia artificial o sostenibilidad), requiere colaboración creativa y una visión sistémica, preparando a los estudiantes para desafíos reales donde las disciplinas se entrelazan.

La función didáctico-pedagógica en este escenario debe ser facilitadora y no directiva. El docente actúa como un guía que propicia espacios de diálogo, colaboración y reflexión crítica (Freire, 2018, citado por Zabalza, 2023). Su rol es esencial para que el estudiante no solo adquiera información, sino que la cuestione y la relacione con su realidad inmediata.

La evaluación en el constructivismo es socio formativo por lo que debe ser coherente con estos principios. En lugar de centrarse en resultados memorísticos, la evaluación del aprendizaje debe valorar los resultados desde procesos como la argumentación, la creatividad y la aplicación de conocimientos en contextos reales (Sanmartí, 2021). Así, el sujeto social crítico es evaluado por su capacidad de pensar y actuar transformadoramente.

Sin embargo, implementar este modelo enfrenta desafíos, como la resistencia al cambio en sistemas educativos tradicionales y la falta

de recursos para abordar problemas contextualizados (García & López, 2023). Superar estos obstáculos requiere una formación docente sólida y políticas educativas que prioricen la innovación pedagógica.

A pesar de las dificultades, los beneficios son innegables. El sujeto social crítico no solo está mejor preparado académicamente, sino que también desarrolla una conciencia ética y política (Giroux, 2022). Esto es crucial en sociedades donde la inequidad y la desinformación actúan para encadenar o colonizar la subjetividad del sujeto que aprende. De ahí la urgencia de una pedagogía de liberación decolonial para formar ciudadanos capaces de pensar críticamente y actuar con responsabilidad.

El sujeto social crítico emerge como un actor clave de los procesos didácticos-pedagógicos cuyos enfoques orientan el aprendizaje desde la dimensión que relaciona contenido-tarea-competencia como vía que encauza comprender la transformación social a partir de desarrollar la capacidad de cuestionar las estructuras de poder y desigualdad. Su formación implica un recorrido complejo en el desarrollo de clase en el que integra experiencias personales, educación y participación colectiva (Freire, 2020).

Desde la teoría pedagógica contemporánea y los fundamentos epistemológicos del constructivismo, la dinámica del encadenamiento lógico del proceso de la clase se concibe como

una secuencia intencional y dialéctica que articula el tema, el objetivo, el problema, la experiencia, la reflexión, la conceptualización y la aplicación. Este encadenamiento no responde a una lógica lineal mecánica, sino a un entramado de relaciones contextuales en el que el conocimiento se construye a partir de la interacción entre los saberes previos del estudiante, la mediación pedagógica del docente y las condiciones socioculturales del aula. Epistemológicamente, esta dinámica se sustenta en la idea de que el conocimiento es una elaboración progresiva y situada, no una simple transmisión de contenidos.

El tema constituye el punto de partida del proceso didáctico y cumple la función de delimitar el campo de saber que será abordado. Desde una perspectiva epistemológica, el tema no se presenta como un objeto cerrado, sino como un núcleo problematizable que adquiere sentido en relación con el contexto del estudiante. Su formulación responde a una lectura crítica del currículo y de la realidad, permitiendo que el contenido se vincule con experiencias significativas. En este nivel, la mediación docente implica seleccionar y contextualizar el tema de modo que despierte interés cognitivo y emocional, para que favorezca una disposición activa hacia el aprendizaje.

El objetivo pedagógico opera como orientación intencional del proceso, articulando el tema con las capacidades cognitivas,

procedimentales y actitudinales que se espera desarrollar. Desde el enfoque constructivista, el objetivo no se reduce a la adquisición de información, sino que expresa una expectativa de transformación en la estructura cognitiva del estudiante. Epistemológicamente, el objetivo se formula en coherencia con la zona de desarrollo próximo, de modo que proponga desafíos alcanzables mediante la mediación didáctica, la evaluación formativa y el uso de estrategias metodológicas que promuevan la autonomía progresiva del aprendiz.

El problema constituye el eje dinamizador del proceso de la clase, ya que introduce una tensión cognitiva que cuestiona los esquemas previos del estudiante. Desde la epistemología del aprendizaje significativo, el problema activa procesos de desequilibrio y búsqueda, indispensables para la construcción del conocimiento. Pedagógicamente, el docente media la formulación del problema para que sea auténtico, contextualizado y relevante, favoreciendo la implicación emocional y cognitiva del estudiante. En este punto, la evaluación formativa actúa como un proceso continuo de retroalimentación que orienta la comprensión del problema y ajusta la intervención didáctica.

La experiencia se configura como el espacio de acción donde el estudiante interactúa con situaciones, materiales, recursos y estrategias metodológicas que posibilitan la exploración del

problema. Desde un fundamento epistemológico, la experiencia representa el momento empírico-práctico del conocimiento, en el que se articulan la acción y la reflexión incipiente. El uso de recursos didácticos diversos, así como la gestión adecuada de la emoción —curiosidad, interés, confianza—, fortalece la implicación activa del estudiante y potencia la construcción de significados compartidos.

La reflexión emerge como un proceso metacognitivo que permite al estudiante analizar, interpretar y resignificar la experiencia vivida. Desde la teoría pedagógica crítica y constructivista, la reflexión es una mediación esencial que transforma la acción en conocimiento consciente. Epistemológicamente, este momento posibilita el tránsito del saber práctico al saber reflexivo, mediante el diálogo, la argumentación y la confrontación de ideas. La evaluación formativa adquiere aquí un carácter regulador, al promover la autoevaluación y la coevaluación como estrategias para consolidar aprendizajes.

La conceptualización implica la sistematización teórica del conocimiento construido, articulando las experiencias y reflexiones previas con los conceptos disciplinares. Desde la epistemología cognitiva, este momento representa la reorganización de los esquemas mentales del estudiante, integra el nuevo conocimiento de manera significativa. La mediación docente se expresa en la selección de estrategias metodológicas que faciliten la abstracción progresiva, el uso del lenguaje académico y la explicitación de

relaciones conceptuales, sin desvincularlas del contexto que les dio origen.

La aplicación constituye la proyección del conocimiento hacia nuevas situaciones, reafirmando su sentido y funcionalidad. Desde el constructivismo, aplicar no significa repetir, sino transferir y transformar el saber en contextos distintos, fortaleciendo la autonomía cognitiva del estudiante. Epistemológicamente, este momento consolida el conocimiento como herramienta de comprensión y acción sobre la realidad. La evaluación formativa, integrada a lo largo de todo el proceso, permite valorar no solo el resultado, sino el desarrollo del aprendizaje, articulando metodología, estrategias, recursos y emoción en una acción pedagógica coherente y humanizadora.

El sujeto social crítico se caracteriza por su capacidad de reflexión y acción frente a las injusticias sistémicas. Este individuo o colectivo no solo identifica las opresiones, sino que también las problematiza desde una perspectiva histórica y estructural. Su agencia se nutre de la conciencia de su lugar en el entramado social y de la posibilidad de cambiarlo.

La conciencia política no es innata; se desarrolla mediante un proceso dialéctico entre la subjetividad, contenido y el contexto. Como señala Zemelman (2019), esta surge de la confrontación entre las condiciones materiales y la interpretación crítica de las

mismas. Por ejemplo, movimientos como el feminismo o el ecologismo radicalizan su discurso al vincular experiencias cotidianas con sistemas de dominación (Fraser, 2022).

La pedagogía liberadora inspirada en Freire (2020), juega un rol central del sujeto que aprende al fomentar la lectura crítica del mundo. Métodos como la problematización y el diálogo horizontal permiten desnaturalizar ideologías hegemónicas. Estudios recientes destacan que talleres pedagógicos o redes digitales son espacios donde se construyen narrativas contrahegemónicas (Cabrera, 2023).

Los medios masivos reproducen discursos que legitiman el statu quo. Frente a esto, el sujeto crítico desarrolla habilidades de alfabetización mediática para deconstruir mensajes (Giroux, 2022). Plataformas alternativas, como podcasts o fanzines, se convierten en herramientas para contrarrestar la desinformación.

La vivencia directa de marginalización—económica, racial o de género—puede acelerar la conciencia política. Según Hooks (1994), el dolor opresivo se transforma en resistencia cuando se colectiviza. Casos como el *Black Lives Matter* ilustran cómo la violencia estatal cataliza movilizaciones con consignas antirracistas.

Las redes digitales han reconfigurado la organización política. Para Tufekci (2022), *hashtags* como #MeToo evidencian cómo la

viralización genera solidaridad transnacional. No obstante, también enfrentan riesgos como la vigilancia algorítmica o el slacktivismo.

La conciencia se consolida en la acción colectiva. Así, las huelgas u ocupaciones son espacios donde se ejercita la autonomía frente al capital. Ejemplos como la Primavera Árabe muestran que la demanda de derechos se enriquece con la diversidad de voces (Bayat, 2020). Pero, una mirada política crítica, permite desentrañar las intenciones de dominación imperialista dirigidas a recolonizar naciones y pueblos, así como a la apropiación de sus recursos naturales.

El individualismo neoliberal obstaculiza la formación de sujetos críticos. Brown (2023) advierte que la mercantilización de la vida cotidiana despolitiza a las comunidades. Frente a esto, se requieren estrategias que vinculen luchas fragmentadas.

El sujeto social crítico encarna la esperanza de sociedades más justas. Su trayectoria—marcada por educación, resistencia y colectividad—demuestra que la conciencia política es tanto un fin como un camino. Como diría Freire (2005) nadie libera a nadie, nadie se libera solo.

El círculo de construcción del conocimiento que se desarrolla en la clase —desde la problematización hasta la aplicación— aporta de manera decisiva a la formación del sujeto social crítico, en la medida en que sitúa al estudiante como agente activo de su propio

aprendizaje y no como receptor pasivo de información. Al partir de problemas contextualizados, el conocimiento se vincula con la realidad social, cultural y política del sujeto, permitiéndole reconocer que los saberes no son neutrales ni ajenos a su experiencia. Este proceso favorece la toma de conciencia sobre su lugar en el mundo y sobre las condiciones históricas que configuran su realidad, sentando las bases de una conciencia crítica en permanente construcción.

La experiencia y la reflexión, como momentos centrales de este círculo, promueven el desarrollo de capacidades metacognitivas y dialógicas que son esenciales para la conciencia crítica. Al reflexionar sobre lo vivido, el estudiante aprende a cuestionar sus propios supuestos, contrastar perspectivas y argumentar sus posiciones, lo que fortalece su autonomía intelectual. Desde esta dinámica, el conocimiento deja de ser una verdad acabada y se convierte en una construcción colectiva y provisional, lo cual habilita al sujeto a problematizar discursos hegemónicos y a reconocer la complejidad de los fenómenos sociales.

La conceptualización, mediada pedagógicamente, contribuye a que el sujeto social crítico construya: conceptos, categorías teóricas, configuraciones, eslabones y dimensiones para interpretar la realidad de manera más profunda y sistemática. Estos marcos conceptuales no solo organizan el pensamiento, sino que amplían la

capacidad del estudiante para comprender las relaciones de poder, las desigualdades y las contradicciones presentes en su contexto (Fuentes, 2022). Así, la conciencia deja de ser meramente espontánea o intuitiva y se transforma en una conciencia reflexiva y fundamentada, capaz de articular teoría y práctica en un ejercicio crítico del conocimiento.

La aplicación del conocimiento consolida la conciencia crítica al proyectar el saber hacia la acción transformadora. Cuando el estudiante utiliza lo aprendido para intervenir en nuevas situaciones, resolver problemas reales o tomar decisiones éticamente orientadas, se reconoce como sujeto histórico con capacidad de incidencia social. Este cierre del círculo no implica un final, sino la apertura de nuevos procesos de problematización, reafirmando que la conciencia crítica se construye en un movimiento continuo entre reflexión y acción, en el que el conocimiento se convierte en praxis comprometida con la transformación de la realidad.

El constructivismo, mediante la implementación de estrategias como la construcción del conocimiento basado en investigación (CCBI), el aprendizaje basado en la resolución de problemas (ABRP) situados en enfoques que profundizan la comprensión de conceptos desde la interdisciplinariedad y multidisciplinariedad, configuran un sujeto social crítico que deviene sujeto político comprometido con la defensa de sus conquistas y la transformación

de la realidad social y económica. Esta perspectiva de la educación no solo transforma la educación, sino que también contribuye a la construcción de sociedades más justas y reflexivas.

REFERENCIAS:

Amazan, R., Wood, J., Lowe, K., & Vass, G. (2024). *Pathways to progress? Collective conscientisation and progressive school reform in Aboriginal education. Critical Studies in Education, 65(3), 312–328. https://doi.org/10.1080/17508487.2023.2275771*

Apple, M. W. (2023). Critical pedagogy and the role of the teacher intellectual. Routledge.

Arias-Gutiérrez, R. I. (2023). *Decoloniality and critical interculturality in higher education. International Journal of Educational Development. https://doi.org/10.1080/08039410.2023.2177562*

Arias-Gutiérrez, R. I., & Minoia, P. (2023). *Decoloniality and critical interculturality in higher education. International Journal of Educational Development, 50, 11–24. https://doi.org/10.1080/08039410.2023.2177562*

Ardila-Behar, C. (2024). *Pedagogical guidelines for teaching the historical memory of the Colombian armed conflict. International Journal of Educational Research. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102360*

Bauman, Z. (2017). Liquid modernity. Polity Press. ISBN: 950-557-513-0, https://catedraepistemologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/05/modernidad-liquida.pdf

Bandura, A. (2018). Moral disengagement: How people do harm and live with themselves. Worth.

Baptiste, A. K., & Baptiste-Garren, R. (2024). *Unearthing the decolonial environmental worldview (DEW). Environmental Humanities. https://doi.org/10.1177/25148486231159299*

Bauman, Z. (2017). Liquid modernity. Polity Press.

Bayat, A. (2020). Revolutionary life: The everyday of the Arab Spring. Harvard University Press.

Bernal, L., & Pérez, F. A. (2023). *Conciencia histórica y proceso de enseñanza-aprendizaje: Una revisión necesaria. Debates por la Historia, 11(1), 85–113. https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1044*

Bonatti, M., et al. (2025). *Agroecological transitions, decolonial pedagogy and community knowledge: Comparative cases from South America. Global Environmental Change. https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2025.103042*

Bonatti, M. (2025). Uncovering decolonial pedagogies for learning in agroecological transitions. Global Environmental Change

Bulich, M. A. Ferrer, M., Ferreyra, E. y Guerrero, A. R. (2024). Educación popular, intervención social y organización comunitaria. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/182315

Brown, W. (2023). Nihilism and neoliberalism: Living in a world without meaning. Verso.

Bunci, M. G. R. (2024). Pedagogía crítica y el currículo ecuatoriano: Una revisión. EcosAcademia.

Bluter, J. (2010). Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción. Cruz, J. (trad.). Madrid, Cátedra. ISBN: 84-376-1939-4

Burhan-Horasanlı, E. (2024). Empowering teachers as agents of collaborative and reflective practice. ScienceDirect. https://www.sciencedirect.com/

Blanco, C., López, M. y Arias-Gago, A. R. (2024). *Metacognitive analysis of the practicum subject of the Master's. Secondary Teaching through a reflexive portfolio. Heliyon, 10(11), https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32633*

Brown, W. (2023). Nihilism and neoliberalism: Living in a world without meaning. Verso.

Campillo, J. A. (2021). La conciencia humana, Arpa & Alfil Editores, S. L. España. ISBN: 978-84-17623-97-5

Carr, W., & Kemmis, S. (2023). Educational action research: A critical approach for transformative practice. Bloomsbury.

Carretero, M. (1996). *Constructivismo y problemas educativos: Una relación compleja. Anuario de Psicología, 69, 183–187.*

Carretero, M. (2002). Constructivismo y educación. Progreso.

Castañeda, Y. (2022). *Paulo Freire: cien años de resignificación educativa y política. Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales, 22(37), https://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4983556003/html/?utm_source=chatgpt.com*

Calderón, A. C. (2024). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación. https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09 https://www.redalyc.org/journal/4418/441880388009/html/*

Castro, C., Merchán, J., González, J. M., Quintana, D. y Ortega, P. (2020). Pedagogía de la memoria- Contextos de dignidad, ISBN: 978-958-52911-2-6, https://inis.com.co/wp-content/uploads/2021/05/Web-Pedagogi%CC%81a-de-la-Memoria-.pdf

CLACSO. (2023). Educación popular y pedagogías críticas (Vol. 1). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y (2007). El constructivismo en el aula. Editorial Graó. México. ISBN 13: 978-84-7827-156-6

Coll, C. (1992). Constructivismo e intervención educativa ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse?, Aula de innovación educativa, en: http://www.grao.com/revistas/aula/002-la-expresion-escrita--tipos-de-proyectos-y-trabajo-en-equipo/constructivismo-e-intervencioneducativa

Coleman, A. (2024). *Designing curriculum for critical consciousness: A white teacher's process. Critical Education, 15(4), 1–17. https://doi.org/10.14288/ce.v15i4.186807*

Colección de Filosofía de la Educación. (2024). *Práctica pedagógica del pensamiento crítico desde la psicología cultural. Sophia, 36, 301–326. https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.10*

Ćumura, L. & Petrović, V. (2022). Paulo Freire: From Critical Consciousness to the Pedagogy of the Oppressed. en https://www.researchgate.net/publication/379543770_Paulo_Freire_From_Critical_Consciousness_to_the_Pedagogy_of_the_Oppressed/citations. DOI: 10.35120/kij5505959l

Choccata-Cruz E, Villanueva-Figueroa R, Galvez-Aurazo V, Zarate-Ruiz G, Miranda-Aburto E. (2024). Regional Educational

Policies and Critical Interculturality in Rural Areas of the Province of Abancay - Apurímac, 2023. Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias 2024; 3:637. https://doi.org/10.56294/sctconf2024637.

Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En Rodríguez, M. y Amay, J. (Coord.). La construcción del conocimiento escolar, España: Paidós.

De Lucia, M. F., Beccar, J. M., León, R. y Valenzuela, G.M. (2024). *Educación popular y las prácticas comunitarias: una apuesta de construcción de la mirada del otro. Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social "Tejedora": 7(14). https://doi.org/10.56124/tj.v7i14.008*

Díaz-Barriga, F. (2021). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.

Díaz-Díaz, C. & Royo, M. (2025). *Decolonial provocations through ecofeminist pedagogies: imaginaries and practices from Chile. Canadian Journal for the Study of Adult Education (CJSAE) 37(1). https://doi.org/10.56105/cjsae.v37i01.5826. https://www.erudit.org/en/journals/cjsae/2025-v37-n1-cjsae010437/1121806ar.pdf*

Díaz-Barriga, F. (2021). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.

Doidge, N. (2021). The brain's way of healing: Stories of remarkable recoveries and discoveries. Penguin.

Domínguez, M. G. E. (2024). Práctica pedagógica del pensamiento crítico: diseños y experiencias en contextos educativos contemporáneos. Revista Redalyc. https://www.redalyc.org/journal/4418/441876638010/html/

Dweck, C. S. (2017). *The journey to children's mindsets—and beyond. Child Development Perspectives, 11(2), 139–144. https://doi.org/10.1111/cdep.12225*

El País. (2025, enero 20). En el Instituto Extremadura estudian la historia contemporánea indagando sobre las vivencias de generaciones anteriores.

El País (2025, diciembre 2). Invertir en la infancia: la innovación que define el futuro de América Latina y el Caribe. en https://elpais.com/planeta-futuro/2025-12-02/invertir-en-la-infancia-la-innovacion-que-define-el-futuro-de-america-latina-y-el-caribe.html

Espín, G. A., Espinosa Huanca, D. E., & López Constante, L. O. (2025). *El rol del docente en la transformación del aprendizaje a través del uso de tecnologías educativas. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(5), 762-774. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.19729, en*

https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/19729

Essomba, M. A., Tarrés, A. y Argelagués, M. (2023). *La investigación-acción comunitaria. Revista Mexicana de Investigación-Acción Comunitaria SciELO México. 14(180) https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60918, en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982023000200158&script=sci_arttext*

Farías, R. M. et al. (2024). *Hacia una educación inteligente: IA y transformación pedagógica. Revista Polo del Conocimiento, 9(6). DOI: https://doi.org/10.23857/pc.v9i6.7373*

Fe y Alegría Ecuador. (2024). Horizonte Pedagógico-Pastoral Fe y Alegría Ecuador 2024 (documento institucional).

Fernández-Vázquez, S. F. y Riveiro-Rodríguez, T. (2024). Memoria histórica y pensamiento crítico: una experiencia en 4.º de la ESO (Estudio de caso). Revista Clío. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010476

Ferreiro, R. (2010). Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: Método ELI. México: Trillas S. A. de C. V.

Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar. 1a, ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, ISBN 987-98701-4-X

Fuentes, H. (2022). Pedagogía y Didáctica en la Educación Superior. https://inblue-editorial.gitbook.io/inblue-editorial-servicios-editoriales/libros-publicados/ciencias-sociales/pedagogia-y-didactica-de-la-educacion-superior

Flores, K., Gadaza, A., Galdonez, D., Pihnuton, J., Soriano, R., & Killip, A. J. (2025). *Decolonizing Pedagogy: Integrating Indigenous Knowledge and Philippine Historical Narratives in Higher Education Curricula. International Journal on Culture, History, and Religion, 7(1), 333-356. https://doi.org/10.63931/ijchr.v7i1.130*

Fraser, N. (2022). Capitalismo en disputa. Editorial. Traficantes de Sueños.

Franco, A. I., Aguayo, J. P., Lozano, M. W. Ochoa, G. K. y Sierra, R. E. (2024). *Programa de formación de autoconciencia social para mejorar el desempeño docente. Revista Universidad, Ciencia y Tecnología 28(124), 48-58 https://doi.org/10.47460/uct.v28i124.843*

Freire, P. (1970). Educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (3.ª ed.). Siglo XXI.

Freire, P. (2022). Pedagogía de la autonomía (Ed. actualizada). Siglo XXI.

García, L., & López, M. (2023). Desafíos de la educación crítica en el siglo XXI. Editorial UNED.

Garcia-Arias, J., Corbetta, S., & Baronnet, B. (2023). Decolonizing education in Latin America: critical environmental and intercultural education as an indigenous pluriversal alternative. British Journal of Sociology of Education. https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2234088

García-Varcálcel, A., Muñoz-Repiso, A. y Gómez-Pablos, V. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. Revista de Investigación Educativa, 35(1), 113-131, DOI:http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811 https://www.redalyc.org/pdf/2833/283349061007.pdf*

Giroux, H. A. (2022). Pedagogías disruptivas y poder cultural. Fondo de Cultura Económica.

Gibbs, G. (2021). Aprender haciendo: Una guía para métodos de enseñanza y aprendizaje. Unidad de Educación Superior, Universidad Oxford Brookes, Oxford.

Gómez-Gómez, A. (2024). *Pedagogías de la memoria para usos educativos del pasado en Iberoamérica: Estado de la cuestión. Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana de*

Educación, 15(2), 23-43. https://doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.12

Glasersfeld, E. (1995). Despedida de la objetividad. En Watzlawick, Paul y Krieg, Peter, (Comps.). El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo, (19 - 31), España: Gedisa

Gramsci, A. (1975). Cuadernos de la cárcel (Vols. 1–5). Ediciones Era.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Hernández, R., G. (2008). *Los constructivismos y sus implicaciones para la educación, Revista. Perfiles educativos, 30(122), 38 – 77. https://www.redalyc.org/pdf/132/13211181003.pdf*

Hernández Sánchez, I., Lay, N., Herrera, H., & Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. Revista de ciencias sociales, 242-255. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927662

Hooks, B. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Routledge.

Jackson, M. y Moraguez, D. (2025). *Developing aspiring principals' critical consciousness using equity-oriented pedagogies.*

Journal of Educational Administration. 63 (5): 396–410. https://doi.org/10.1108/JEA-08-2024-0278

Jedlowski, P. (2008). Sapere dell'esperienza: fra l'abitudine e il dubbi. Roma: Carocci. Larrosa, J. (1996). Literatura y formación (Vol. 2a). Barcelona: Laertes.

Jonassen, D. (2019). Diseño de entornos de aprendizaje constructivistas. Edutec.

Kabat-Zinn, J. (2003). *Intervenciones basadas en mindfulness en contexto: Pasado, presente y futuro. Psicología Clínica: Ciencia y Práctica, 10 (2), 144–156. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016*

Kaufman, S. B. (2020). Transcend: The new science of self-actualization. TarcherPerigee.

Kincheloe, J., & Steinberg, S. (2024). Critical knowledge and the politics of schooling. Teachers College Press.

Kolb, D. A. (2023). *Experiential learning: A framework for innovative project design. Learning by Doing Journal, 10(2), 65–85.*

London, M., Sessa, V. y Shelley, L. (2022). Developing Self-Awareness: Learning Processes for Self- and Interpersonal Growth. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-120920-044531

Londoño, A. L. G. (2024). Diálogo de saberes y conciencia crítica. Revista REDIPE. Retrieved from https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/2138/2132/3393

McAdams, D. P. (2019). The art and science of personality development. Guilford Press.

Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective practices in education: A primer for practitioners. CBE—Life Sciences Education, 22, https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148

Martínez, A. S. (2025). Pedagogía crítica y transformadora de la realidad social y educativa. Revista de Educación (Venezuela). en https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000202085&script=sci_arttext

Marx, K. (1982). Introducción general a la crítica de la economía política. México: Siglo XXI.

Maturana, H. y Varela F. (2003). El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano. 5ta ed.- Buenos Aires: Lumen. ISBN: 987-00-0358-3.

Massat, E. (2024). La Solidaridad como futuro de la Educación: perspectivas desde la experiencia iberoamericana del aprendizaje-servicio, Coordinación general de María Nieves Tapia; Zelmira May. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos

Aires. Oficina de UNESCO para América Latina y el Caribe y CLAYSS. ISBN 978-987-4487-71-1

Mendoza-Mendoza, I., Quiticreo, S., Arias-Ortega, K. & Peña-Cortés, F. (2025). *Hacia una educación ambiental intercultural: repensar la colonialidad del saber en la enseñanza ambiental. Revista Educación y Ecología. Revista Enfoques Educacionales, 22(1), 188-211. DOI:10.5354/2735-7279.2025.76364*

Melo, A. B., Lozano, D. M., Suárez, L. H. y Moncada, C. D. (2024). Formación para la transformación social: un desafío de la educación superior. Revista Espacios. https://www.revistaespacios.com/a25v46n01/a25v46n01p14.pdf

Mercón, J. (2009). *Conciencia social en Paulo Freire: Un diálogo sobre la esperanza crítica. Revista Ethos Educativo. 12(46), 31-41*

Mezirow, J. (2003). El aprendizaje transformador como discurso. Revista de TrEducación Transformativa, 1(1), 58–63. doi:10.1177/1541344603252172

Mignolo, W. D., & Ribeiro, G. L. (2024). Decolonial frameworks for contemporary education. Duke University Press.

Mora, W. M., et al (2015). Educación en ciencias: experiencias investigativas en el contexto de la didáctica, la historia, la filosofía y la cultura. ISBN 978-958-8897-53-0, https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/die-ud/20170802031129/pdf_1450.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Guía de acción por el ambiente (Guía pedagógica). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/04/Guia-PPE-Accion-por-el-Ambiente.pdf

Morgado, I. (2017). *La naturaleza de la conciencia, Revista Pensamiento, 73(276), 515-525. DOI: pen.v73.i276.y2017.018*

Mogollón, O., Pimentel, V. y Campos, S. (2025). Modelo de Aprendizaje Socio-Metacognitivo-Tecnológico y Ético: Un nuevo enfoque educativo. DOI: https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.146

Montenegro, L. A., Narváez, M. A. y Torres F. J. (2025). *Elementos identitarios de la pedagogía crítica: una aproximación teórica desde la formación docente. Revista SAGA. 2(2), 133–147. https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.80*

Morin, E. (2020). La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Nueva Visión.

Morin, E. (2021). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

Murrey, A., Jackson, N. A. & Volonterio, M. (2023). *The role of an idea in the colonial logics of extractivism. M/C Journal. 15(1), https://doi.org/10.5130/ccs.v15.i1.8334. https://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/mcs/article/download/8334/8154/39714?inline=1*

Najmanovich, D. (2017). *El sujeto complejo: La condición humana en la era de la red. Utopía Y Praxis Latinoamericana, 22(78), 25-48. https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/22632*

Nardi, M. A., Krause, T. & Zelli, F. (2024). *Diverse understandings and values of nature at the peace-environment nexus. Ecology and Society, 29(1). https://doi.org/10.5751/ES-15198-290441 https://ecologyandsociety.org/vol29/iss4/art41/*

Nelson, V., Garner, B. & Prado, J. P. (2024). *Exploring decolonial and relational paths to sustainability. Global Social Challenges Journal Bristol University Press Digital (special collection). 3(2), 154-163. https://bristoluniversitypressdigital.com/*

Novak, J. D. (1988), *Constructivismo humano: un consenso emergente, Enseñanza de las Ciencias, 6(3), 213-223.*

Odria, A., Avruj, L., Minakata, M.J., Duque, E., Palacios, S., Paz, B., y Villarreal, L. (2024). *Red de redes: la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio y sus redes nacionales como promotoras del aprendizaje-servicio. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 18, 72-93. DOI:10.1344/RIDAS2024.18.6*

OpenAI. (2025). ChatGPT [Modelo de lenguaje grande]. https://chat.openai.com/Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2024, 2 noviembre). Empowering young people through climate literacy (informe). https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/11/ClimateBrochure_Nov2024_FIN.pdf

Partidas, N. J. R. (2025). Investigación y reflexión: innovaciones pedagógicas para la educación universitaria. Redalyc. https://www.redalyc.org/journal/5646/564679990005/html/

Piaget, J. (1976). *Lo posible, lo imposible y lo necesario. Infancia y Aprendizaje, Monografía 2, 108–121.*

Pimienta, J (2005). Metodología Constructivista. "Guía para la planeación docente. Editorial Pearson Educación, México.

Pirela-Hernández, A., Perdomo-Guerrero, C. y Rodríguez Villasmil, B. (2023). *Pedagogías de la solidaridad: modelo de aprendizaje orientado al servicio. Revista Digital Cátedra UCE. 6(1), 92-109. https://doi.org/10.29166/catedra.v6i1.4015*

Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?, España: Graó.

Portal Synapses / Eco-Schools. (2025, 5 junio). Lesson plans on sustainable consumption. https://portal.synapses-academies.eu/lesson-plans-on-sustainable-consumption/

Pozo, J. I. (1996*), No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista, Anuario de Psicología, 69, 127-139.*

Pozzoli, M (2006). El Sujeto de la Complejidad: La Construcción de un Modelo Teórico Transdisciplinar. Polis Revista Latinoamericana No 15. Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas.

Ramos, I.D.D. & Angus, J.G. (2024). *From Self-Awareness/Perceptions to Future Directions: Analyzing. Learning Styles and Attitudes of University Students.*

International Journal of Psychology and Education, 12(2), 1-23. DOI: https://doi.org/10.37745/ejedp.2013/vol12n2123

Rojo, G., y Damaso, M. (1999). *Epistemología, constructivismo y didáctica, Revista Cubana de Psicología, 15(2), 117 – 123.*

Rivera-Vargas, P., Ferrante, L., & Herrera, G. (2022). *Pedagogías del Conflicto para la Emancipación. Tensionando los Conocimientos Regulados y el Sentido Común en la Escuela. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 11(2), 119-134. https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.*

Roudinesco, E. (2017). El inconsciente explicado a mi nieto, Editorial del Zorzal ISBN: 978-987-599-532-1

Sai, Srinivas, N., Vimalan, V., Padmanabhan, P. y Gulyás, B. (2021). An Overview on Cognitive Function Enhancement through Physical Exercises. Brain Sci., 11 (1289). https://doi.org/10.3390/brainsci11101289

Shabalala, N. P. (2025). Decolonising environmental education in Africa through Ubuntu and relational pedagogies. Sustainability and Education Journal 6(892). https://doi.org/10.1007/s43621-025-01822-5, https://link.springer.com/article/10.1007/s43621-025-01822-5?utm_source=chatgpt.com

Sanipatín, Y. et al. (2023). *Los saberes ancestrales como parte del modelo educativo actual en el Ecuador: Análisis. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 4(2), https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.869 https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959378025000792?utm_source=chatgpt.com*

Sanmartí, N. (2021). Evaluar para aprender un proceso único. Editorial Octaedro. eISBN: 978-84-18083-80-8

Sánchez-Navarro, M. E., Ayala-Elenes, M., & Saldaña-Belmar, C. (2024). *Formación y práctica docente. Reflexiones desde la pedagogía crítica de Henry A. Giroux para el desarrollo de una práctica reflexiva intelectual transformativa. Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa, 7(13), 119–137. https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/442*

Sartre, J. (1946). El existencialismo es un humanismo, https://proletarios.org/books/Sartre-El_existencialismo_es_un_humanismo.pdf

Seligman, M. E. P. (2018). The hope circuit: A psychologist's journey from helplessness to optimism. Hachette.

Silveyra, S. J. y Pérez, F. A. (2023). *Acercamiento teórico hacia la conciencia histórica y su enseñanza. Revista Debates por la Historia, 11(2), 219-244, https://www.scielo.org.mx/pdf/dh/v11n2/2594-2956-dh-11-02-219.pdf*

Suraworachet, W., Zhou, Q., & Cukurova, M. (2022). Impact of combining human and analytics feedback on students' engagement with, and performance in, reflective writing tasks. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2211.08222

Sudirman, A. (2024). *Reinforcing reflective practice through reflective writing in higher education: A systematic review. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 23(5), 454–474. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.5.24*

Shteynberg, G., Hirsh, J. B., Wolf, W., Bargh, J. A., Boothby, E. B., Colman, A. M., Echterhoff, G., & Rossignac-Milon, M. (2023). Theory of collective mind. Trends in Cognitive Sciences, 11, 1019–1031. https://doi.org/10.1002/jcpy.1434

Schnitzler, K., & Lozano, D. (2024). Autonomía y pensamiento crítico en la docencia universitaria. Springer.

Schneider, J., Warren, R. y Glynos, J. (2025). *Community organising and radical democracy: From praxis to theory and back*

again. Revista Journal of Language and Politics. 24(1). https://doi.org/10.1075/jlp.24201.sch. en https://www.researchgate.net/

Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Paidós.

Steiner, G. (2001). Interpretar es juzgar. http://www.enxarxa.com/CGT/recursos/biblioteca/STEINER%20Interpretar%20Es%20Juzgar.pdf

Stenhouse, I. (2003). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata

Tauro, A. & Rozzi, R. (2025). Biocultural ethics and Earth stewardship: pathways for education and practice. Ecology and Society, 30(3), https://doi.org/10.5751/ES-16362-300335 https://ecologyandsociety.org/vol30/iss3/art35/?utm_source=chatgpt.com

Tapia, D., Freire, L., y Hallo, E., (2025). *Aprendizaje Basado en Proyectos: Un enfoque educativo innovador para una enseñanza activa. Reincisol, 4(7), pp. 320-341. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)320-341*

Tapia, E. V. (2023). Educación y práctica docente. InblueEditorial.com. DOI: 10.56168/ibl.ed.16788

Tawil Stempa, D. (2023). Un proceso de educación intercultural crítica y decolonial… Revista Praxis Educativa. Retrieved from https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-878X2023000300097&script=sci_arttext

Teixeira, B. M. & Nicoson, C. J. (2024). *Addressing extractivism in building climate resilient peace. Ecology and Society, 29(2), https://doi.org/10.5751/ES-14860-290302. https://ecologyandsociety.org/vol29/iss3/art2/*

Terry, N., Castro, A., Chibwe, B., Karure-Sebine, G., Savu, C. & Pereira. L. (2024). Inviting a decolonial praxis for future imaginaries of nature. Geography Compass / Global Sustainability Collection. https://doi.org/10.1016/j.cities.2024.103123. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1462901123002642?utm_source=chatgpt.com

Tocco, A. J., Mehrhoff, L. A., Osborn, H. M., McCartin, L. F., & Jameson, M. M. (2023). *Learning communities promote pedagogical metacognition in higher education faculty. To Improve the Academy: A Journal of Educational Development, 42(1), 9. https://doi.org/10.3998/tia.2044*

Tokuhama-Espinosa, T. (2021). The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom. Teachers College Press

Turkle, S. (1997). La vida en la pantalla, la construcción de la identidad en la era de la internet. Ediciones Paidós. Barcelona.

Vázquez, J., Glynos, J., Mohor, C., Konstantinos, R., Steinhoos, A., Warren, R., Woodward, S. y Schneider, J. (2025). *Democracy in Action: Experiencing Transformative Education. Education Sciences, 15(5), 561. MDPI. https://doi.org/10.3390/educsci15050561, https://www.mdpi.com/2227-7102/15/5/561?utm_source=chatgpt.com*

Velásquez-Jaramillo, M. (2024). *Metacognición en el aula: la necesidad de trascender esfuerzos individuales para transformar el aprendizaje. Praxis, 20(2), 390–403. https://doi.org/10.21676/23897856.5887*

Villarini, A. (2000). El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico. Ed. OFDP, Puerto Rico.

Vine, M., et al. (2023). Cross-group friendship and collective action: pathways to solidarity in diverse communities. Frontiers in Psychology,14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1042577

Vygotski, L. S. (1987). Pensamiento y lenguaje. La Pléyade.

Walsh, C. (2023). Pedagogías decoloniales y resistencias epistémicas en América Latina. CLACSO.

Zabalza, M. A. (2023). Innovación docente y constructivismo. Síntesis.

Zimmerman, B. J. (2008). *Investigating self-regulation and motivation. American Educational Research Journal, 45, 166–183.*